

國立臺灣師範大學運動與休閒學院體育與運動科學系

碩士論文

Department of Physical Education and Sport Sciences

College of Sports and Recreation

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

體驗教學模式下的運動心理學課程對

體育系學生生活技能的成效

Effects of sports psychology courses under the experiential
teaching model on the life skills of students
in the Department of Physical Education

劉人毓

Jen-Yu Liu

指導教授:洪聰敏 博士

Advisor: Tsung-Min Hung, PhD

中華民國 112 年 1 月

January 2023

謝辭

迎來了研究所的最後一哩路，回想在這兩年半的時間，內心充滿喜悅、感恩與滿足，能順利完成論文真的要感謝非常多的貴人相助，在這邊表達最誠摯的敬意。

首先，非常感謝指導教授洪聰敏教授，不管是在論文撰寫上或是人生道路上都給予我很多的指導與協助，您就如同父親般的為我操心，當我遇到困難時總是會指引我方向，您總是樂意聆聽學生的需求，給我足夠的空間讓我可以自由分配時間計畫與撰寫。很謝謝老師當初願意收我當學生，有機會加入您的實驗室，是我的榮幸。

也非常感謝兩位口試委員黃崇儒教授與洪巧菱副教授，願意撥出時間，細心給予專業建議，在兩位老師的身上看到對於學術研究的信念與專業，才能讓此篇研究更有內涵與價值，很謝謝有您們的用心指導與回饋，才能使本研究更為完善。

除此之外，還要謝謝臺師大體育與運動科學系的院長、主任、授課老師與辦公室，課程內容扎實且收穫滿滿，能在資源如此豐富的學校學習真的非常幸福。

以及謝謝實驗室所有學長姐總是在我遇到困難時的第一時間給予建議與協助，而這過程中再艱難也與研究夥伴同甘共苦地度過了，有他們的經驗傳承才有今日的成果。

還要謝謝帶我認識運動心理學的啟蒙老師林靜兒教授，謝謝您的教導與協助，我才能考上心目中的第一學府，才有機會為人生增添這精彩的回憶。

最後謝謝家人總是無條件支持我選擇充實的生活，不斷給我鼓勵，我愛你們！

本論文為教育部教學實踐研究計畫（編號：PGE1101062）之部分研究成果，感謝教育部的經費資助。最後謹以本文獻感謝曾幫助過我的人及協助單位，謝謝您們。

劉人毓 謹誌

2023 年 1 月

體驗教學模式下的運動心理學課程對

體育系學生生活技能的成效

2023 年 1 月

研究生：劉人毓

指導教授：洪聰敏

摘要

生活技能(Life Skills)是年輕人非常需要的技能之一，其被定義為應對日常生活的需求和挑戰所需的技能。而 21 世紀的年輕人必須培養多種的生活技能才能在全球經濟市場取得成功。故本研究目的為探討體驗教學模式下的運動心理學課程對參與者的生活技能增進之成效。本研究於北部某國立大學之運動心理學課程招募參與者，將 69 位參與者隨機分成兩組，並先進行十週的合班教學課程，再進行四週共八小時的體驗教育教學模式與一般講述教學模式之分班課程教學，最後則進行兩週的合班教學課程，並在分班課程前後填寫生活技能量表、課程體驗量表。分析結果顯示實驗組與控制組前後測生活技能量表、課程體驗量表分數的變化均沒有達到統計上的顯著，不過從量表分數與教師日誌觀察紀錄中可以發現，學生在經過體驗教學模式的運動心理學課程後，有良好的生活技能學習成效與課程體驗。本研究根據分析結果進行討論並提出教學輔導及未來研究上的建議。

關鍵詞：生活技能、體驗教育、體驗學習、運動心理學課程

Effects of sports psychology courses under the experiential teaching model on the life skills of students in the Department of Physical Education

January, 2023

Author: Liu, Jeu-Yu
Advisor: HUNG, Tsung-Min

Abstract

Life skills are one of the skills that young people are in high demand for, which are defined as the skills needed to cope with the demands and challenges of everyday life. Young people in the 21st century must develop a variety of life skills to succeed in the global economic marketplace. Therefore, the purpose of this study was to explore the effect of sports psychology courses on students' life skills under the experiential teaching mode. In this study, participants were recruited from a sports psychology course at a national university in the north, and 69 participants were randomly assigned to either an experimental or a control groups. Both groups first were gone through a ten-week co-class teaching course, followed by a four-week, with a total of eight hours, of an experiential teaching mode or a traditional lecturing teaching mode course, and finally received a two-week co-class teaching course. The life skills scale and course experience scale for students were administered before and after the four-week divided course. The results of the analysis showed that although the changes in the scores of the life skills scale and the course experience scale between these two groups before and after the interventions did not reach statistical significance, a close check of the scale scores and teacher's log revealed that after the experiential teaching-style sports psychology course, the students have good life skills learning effects and course experience. Based on the analysis results, this study discusses and puts forward suggestions for teaching guidance and future research.

Keywords: life skills, experiential education, experiential learning, sports psychology class

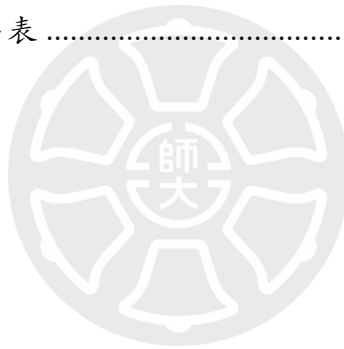
目次

謝辭.....	i
中文摘要.....	ii
英文摘要.....	iii
目次.....	iv
表次.....	vi
圖次.....	vii
第壹章 緒論.....	1
第一節、 問題背景.....	1
第二節、 研究目的.....	5
第三節、 研究問題.....	6
第四節、 研究假設.....	6
第五節、 研究範疇、 限制與基本假定.....	7
第貳章 文獻探討.....	10
第一節、 生活技能.....	10
第二節、 體驗教育.....	12
第三節、 運動心理學.....	18
第四節、 正念訓練.....	20
第五節、 體驗教育與生活技能之相關研究.....	22

第參章	研究方法	25
第一節、	研究對象與場域.....	25
第二節、	研究架構.....	25
第三節、	研究流程.....	26
第四節、	研究工具.....	27
第五節、	研究設計與步驟.....	28
第肆章	研究結果	34
第一節、	參與者生理性別資料調查.....	34
第二節、	體驗教育模式的運動心理學課程對學生生活技能之結果.....	35
第三節、	體驗教育模式的運動心理學課程對學生課程體驗之結果.....	42
第四節、	教師觀察日記結果.....	46
第伍章	討論	55
第一節、	體驗教育模式的運動心理學課程對學生生活技能效益.....	55
第二節、	體驗教育模式的運動心理學課程對學生課程體驗效益.....	60
第三節、	研究限制.....	63
第陸章	結論與建議	64
參考文獻		67
附錄		77
附錄一、	生活技能量表.....	77
附錄二、	課程體驗量表.....	82

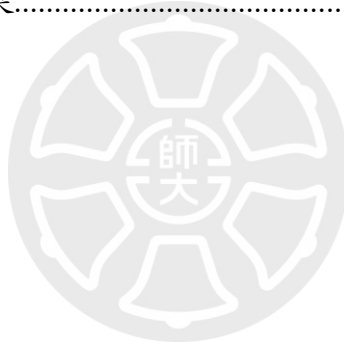
表次

表 2-5-1 體驗教育對於個人、團隊及相關變項影響之研究表.....	22
表 3-5-1 研究課程設計.....	30
表 4-2-1 體驗教育組與講述教育組的生活技能量表分數與獨立樣本 T 檢定結果..	36
表 4-2-2 生活技能亞量表分數的獨立樣本 T 檢定結果比較.....	37
表 4-3-1 體驗教育組與講述教育組的主觀課程體驗分數與獨立樣本 T 檢定結果..	42
表 4-3-2 課程體驗亞量表分數的獨立樣本 T 檢定結果比較	43
表 4-4-1 教師觀察日記簡易表	47



圖次

圖 2-2-1 Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈	17
圖 3-2-1 研究概念圖.....	26
圖 3-2-2 研究流程圖.....	27
圖 4-1-1 參與者生理性別調查結果.....	35
圖 4-2-1 生活技能量表調查結果.....	41
圖 4-3-1 課程體驗量表調查結果.....	46



第壹章 緒論

本研究旨在探討體驗教學模式下的運動心理學課程對體育學生生活技能的成效之結果，以及學生課程的體驗程度與感受程度，本章緒論的內容包括：第一節、問題背景；第二節、研究目的；第三節、研究問題；第四節、研究假設；第五節、研究範疇、限制與基本假定

第一節 問題背景

生活技能(Life Skills)是年輕人非常需要的技能之一。教育部於最新校園安全事件統計分析報告中表明於108年度校安事件造成死亡人數計915人，相較於107年的859人，增加56人。其中學生自殺通報從105年的1089件，到109年則是高達8730件，而不幸身亡的學生人數則是從105年的64人，到109年的106人；除此之外，自殺死亡人數與每十萬人口死亡率，大專校院於106年、107年、108年，持續三年上升（教育部，2021）。大學生的心理健康一直都是科學家感興趣的議題之一，經董氏基金會統計研究指出平均每四名國內大學生就有一人罹患不同程度的憂鬱現象，其中因為對「未來的生涯發展」感到茫然而憂鬱佔35.8%為最高比例（葉雅馨，2008）。Holden（2000）更指出，憂鬱症是影響人類生產力的重大疾病之一，「要解決大學生憂鬱與自殺、生涯規劃問題，主要是要使大學生有正面的身心發展與健康促進，並具備適應社會的各種生活技能」（江承曉，2008）。而Ciarrochi, Deane, & Anderson（2002）研

究發現，情緒智能愈高者，面對壓力情境時會較少的產生絕望以及自殺念頭；善於管理自己與他人情緒的人，傾向獲得更多的社會支持，更能幫助人們免於沮喪和自殺意念的發生。生活技能培訓被定義為“在複雜社會中生存、與他人共處和取得成功的必要技能的正式教學”（Hamburg, 1990年）。Wodarski (1988) 報告說，當應用於青少年預防時，生活技能培訓“被提議作為治療選擇”。Gilchrist、Schinke 和 Maxwell (1987) 的研究提到，有助於發展青少年自我效能的生活技能“包括解決問題的能力、誠實和直接溝通的能力、獲得和維持社會支持的能力以及控制情緒的能力”。

為了在現今快速變化且競爭激烈的社會中生存，國內大學生需要學習面對多元壓力（課業、經濟、人際關係、生涯），而學生正值身心理與認知的發展過程，許多學生較不了解如何調適壓力、與人良好溝通、做出正確的決定、管理自己的情緒、設定適當的目標，其較為缺乏因應環境所需的生活技能。過往生活技能和相關的專業術語沒有精確的專有名詞。例如，在查閱相關的文獻資料時，會看到社會情感成長和生活技能、積極的青年發長發展等術語。這些術語通常沒有明確定義，或者只是簡單地互換使用。

其中，積極的青年發展是文獻中最常看到的術語，著重於促進青年人盡可能達成理想的能力或成果。這些能力可能包括成為一個有愛心和有道德的人，培養普遍的自我價值感，有積極的未來方向，以及學習如何適應不同的教育和工作環境(Carnegie Corporation of New York, 1995)。

直到 1999 年，為應對日常生活的需求和挑戰所需的技能被定義為「生活技能」(Hodge & Denmark, 1999)。例如在學校、家庭和社會上，生活技能可以是行為的(與同齡人和成年人良好溝通)或認知的(做出正確的決定)；人際(自信)或自我內省(設定目標)”(Danish *et al.* , 2004) 而 21 世紀的年輕人必須培養多種的生活技能才能在全球經濟市場取得成功(Gould & Carson, 2010)。有研究證實生活技能使年輕人能夠採取積極行動來保護自己並促進健康和積極的社會關係，以及還能夠與他人建立富有良好成效的人際關係(Aparna & Raakhee, 2011)。此外，世界衛生組織(1999)也建議，生活技能會對於年輕人為未來生涯做好準備並確保他們的身心健康發展很重要。

不過，年輕人要如何發展他們的生活技能呢？事實上早在 2000 年 Larson 的研究表明，年輕人通過音樂、戲劇和體育等課外活動發展他們的生活技能，而 Spence 與 McDonalds(2015)的研究則發現體驗教育模式的課程，能幫助學生應對複雜的工作挑戰。想在日益複雜與不斷變化的社會環境之下培育未來領導者，是否必須要改變以往傳統授課方式？近年全球的教育趨勢越來越重視教育大改革，包括翻轉學習(flipped learning)、體驗學習(experiential learning)等教育理念不斷更新與呼籲，就是為了激發學習者主動學習、鼓勵合作、重視學習者利用內省來達到學習目標。體驗教育自歐洲起源，二十世紀盛行美國，經由發展與演進，直到 1995 年至 1997 年間，金車教育基金會執行長孫慶國將體驗教育引進來台灣(洪煌佳，2002)。體驗教育在臺灣近幾年已形成教育的趨勢，不少大專校院已將體驗教育開設於學分的課程中，師資也佔了一定的

族群且具有影響力，當師資有體驗教育的經驗後，應用在學校裡能使體驗教育嘉惠更多學生。除此之外，近年來也有相關學會組織為了推廣體驗教育理念與學術發展而成立，例如 2006 年年初成立的亞洲體驗教育學會(AAEE)，藉由推廣體驗教育學術研究及發展、舉辦國內外研討會及相關師資訓練課程，讓體驗教育在台灣能成為大家的助力。

體驗教育模式下可提升學習者的技能與能力。例如在職場上包括領導、決策、支持與合作、分析、組織與執行、適應環境與應對皆有助於成效提升 (Bartram, 2005)。而體驗教育模式的精神就是學習者主動的參與課程，這和傳統的被動接受學習所獲得到的知識內容是不同的(Meyer, 2003)。然而國內近幾年越來越重視運動科學在相關領域的貢獻，而大部分運動科學領域之教學多以講授為主，特別是運動心理學所觸及的內容相對較抽象，基礎理論與研究發現對現今網路蓬勃發展世代的學生來說習得的知識與應用太遙遠，在運動心理學中團體凝聚力、動機、心理技巧、社會支持等相關研究議題一直被受到重視，包括成就目標、知覺動機氣候與狀態焦慮、滿足感的關係等(季力康、賴素玲、陳美燕，1995)，以及洪聰敏(1998)在腦波與準確性運動注意力和情緒的關係等，而在實務應用上國內運動心理學家也投入許多心在服務選手針對促進運動表現、協助解決個人情緒和動機上的困擾、以及團隊動力學的改善等等(黃崇儒，2009)，運動心理學所學之技能與生活技能相似，最終目的都是為了能應付環境中的困難與挑戰，故本研究選擇運動心理學課程作為探討。

教育者可以通過圍繞教科書或學術閱讀來構建學習框架，並在講座中以教學方式教授特定學科的信息，從而刺激學生的橫向發展。Petrie(2011)也提到教育若要培養領導

者，需要設計相關學習課程活動，要求學生測試、重新思考、擴展以及深化他們的臆測，以發展給予多重角度。因此在研究中，將以理論與實務並進的角度輔以現今科學測量儀器來改善傳統教學方法、教學現場的困境，以提升學生的生活技能效益，也透過教學研究計劃本身來提供未來相關領域教學者，面對這群新生代學生的建議與做法。期以科學化的教學研究來輔助「老師的教」與「學生的學」，重拾大學之本-教育。教學上的目的是透過模擬情境與市場產品體驗的方式讓學生了解運動心理學在未來職涯社會上的實際應用可能性，而非只是書本上的理論知識，研究上的目的則是瞭解體驗教學模式下的運動心理課程與一般講述式教學在學生生活技能上與主觀課程體驗的效益。



第二節 研究目的

學生在課堂上的學習成效一直都是相關領域的重要議題，而學生能從課堂中學到的知識實際運用在生活日常中，固是重要，過去關於體驗教育的研究尚未對台灣大學的運動心理學課程做探討，體驗式教育的運動心理學課程是否對於學生生活技能有所效益？仍有待進一步探討，因此，本研究主要探討體驗教育模式下的運動心理學課程對體育學生生活技能之效益，透過實證量化研究的實驗設計來了解教學實務上的問題，運用體驗教育的教學模式加上科技器材的輔助應用取代傳統口述教學，運用現今運動心生理學相關的科學儀器來提升學習成效與學生生活技能，期望研究結果能為之後的運動心理學課程規劃提出具體之建議。

第三節 研究問題

根據過去相關文獻發現與上述問題背景之探討，本研究主要探討的議題是參與者對於體驗教學模式下的運動心理學課程對於生活技能的成效，因此，提出本研究的具體問題為：

問題 1:

在體驗教學模式下的運動心理學課程比起講述式教學模式下的運動心理學課程，對於參與者的生活技能的成效為何？

問題 2:

在體驗教學模式下的運動心理學課程比起講述式教學模式下的運動心理學課程，對於參與者的主觀課程體驗或課程感受成效為何？

第四節 研究假設

本研究根據研究問題提出以下假設：

假設 1:

在體驗教學模式下的運動心理學課程對於參與者的生活技能會顯著優於講述教學模式。

假設 2:

在體驗教學模式下的運動心理學課程對於參與者的主觀課程體驗或課程感受會顯著優於講述教學模式。

第五節 研究範疇、限制與基本假定

一、研究範圍

本研究主要在探討以體驗教學模式下的運動心理學課程比起講述式教學模式下的運動心理學課程，對於參與者的生活技能的成效，據此，本研究相關之研究範圍與限制界定如下：

(一)、研究對象

本研究目的在於瞭解運動心理學課程的不同種教學方式對學生生活技能與主觀課程感受的成效，因此以臺北市某大學體育系的運動心理學課程學生作為研究對象。

(二)、研究地點

為配合實施平面式體驗教育方案，讓參與者能專注投入課程，以校內之室內為執行地點。

(三)、研究時間

規劃 110 學年度第 1 學期為前置準備作業，內容包括：制定研究課程計畫、與專家學者訪談、師資規劃與安排、研究地點場刊與調整、編制研究工具、商討介入教學課程內容等。110 學年度第 2 學期為正式研究。於前置準備作業期間安排間隔 1 個月 2 次 2 小時，計 8 次之與指導教授、專家學者訪談會議與計畫修改討

論；正式研究安排每週一次各 2 小時，共 16 週，計 32 小時之平面式教育方案，

其中包含每週一次各 2 小時，共 4 週，計 8 小時之平面式體驗教育方案。

，因此本研究不包含其他運動科學課程，須避免本研究結果的過度推論。

(四)、研究內容

本研究之內涵設定以體驗教學模式下的運動心理學課程為主題，進行學生生活技能與主觀課程體驗成效之探究，依據運動心理學課程主題、體驗教學法、生活技能要點等參考去設計方案和規劃系列課程，觀察參與者在課程中之歷程，並以生活技能量表

(Life Skills Scale for Sport, LSSS)與課程體驗量表(Course Experience Questionnaire,

簡稱 CEQ)檢驗學生在不同種上課方式的運動心理學課程下的生活技能、主觀課程體驗之效益，針對正式研究之執行方案，於研究結果進行方案探討分析。

二、研究限制

(一)、推論限制

體育系學生為本研究選取之樣本，團隊合作及體育實作課程為該系所發展重點之一，因此該系相較其他系所的學生所有較多以實作、體驗作為教學方法之課程，因此本研究之研究對象的學習背景、人格特質與其他校系學生可能有所差異，造成推論上的限制。

(二)、量表真實性限制

本研究的實驗工具為生活技能量表與課程體驗量表兩種量表，故無法控制參與者填答問題之結果真實性。

三、研究的基本假定

本研究的基本假定為參與者都能理解實驗操作流程，了解體驗教育與生活技能之意義，而在實驗過程中，參與者都能專注投入於每一次課程，並且參與者都能真實填答量表之每個問答。



第貳章 文獻探討

本章緒論主要是在探討名詞解說與文獻探討，內容包括：第一節、生活技能；第二節、體驗教育；第三節、運動心理學；第四節、正念訓練；第五節、說明體驗教育與生活技能之相關研究

第一節 生活技能 (Life Skills)

生活技能有多種的定義。根據世界衛生組織 (World Health Organization, 簡稱 WHO) 於 2009 年定義，生活技能 (life skill) 是具有適應性和正向行為的能力，使個人能夠有效應對日常生活的需求和挑戰。WHO (2020) 生活技能教育學校手冊確定了與生活相關的五個基本生活技能領域：

- 一、做決策和問題解決 decision – making and problem-solving
- 二、批判性和創造性思維 critical and creative thinking
- 三、溝通和人際關係 communication and interpersonal relationships
- 四、自我覺察和同理心 self- awareness and empathy
- 五、應對壓力與情緒 coping with stress and emotion

其中包括以下生活技能「處理無法解決的衝突、應對權威、解決問題、建立和保持友誼關係、合作、自我覺察、創造性思維、決策、批判性思維、應對壓力、談判、價值澄清、抗壓性、應對失望、事先計劃、同理心、情緒管理、自信、積

極傾聽、信任」。根據世界衛生組織的說法，生活技能也就代表“旨在促進發展應對日常生活需求和挑戰所需的社會心理技能”。Gould and Carson (2008)定義了生活技能作為“可以在運動中促進或發展並轉移用於非運動環境的那些內部個人資產、特徵和技能，例如目標設定、情緒控制、自尊和勤奮的職業道德”。而 Danish, Forneris, Hodge, Heke (2004)將生活技能定義為“使個人能夠在不同的生活環境中取得成功的技能。而生活技能可以指是行為技能（與同齡人和成年人有效溝通）或是認知技能（做出有效決策）；人際交往（自信）或個人內向技能（設定目標）”。生活技能可用於各種背景和情況使個人能夠應付日常生活中的壓力源、挑戰和需求（Camiré et al., 2012；Gould & Carson, 2008）以及被定義為應對日常生活的需求和挑戰所需的技能（Hodge & Danish, 1999）。而根據研究人員的定義，我們將生活技能視為可以在生活的不同環境（例如學校、家庭和職場、社會）中學習、發展和完善的行為、認知、人際關係或自省能力、目標設定、人際溝通和領導力並且取得成功的重要技能。這些“生活”技能可以應用於一個人生活的各個方面（例如，學業、事業、友誼、家庭）（Cronin & Allen, 2017），生活技能可以是一種行為、認知、善於經營人際關係或設定目標（Danish, Forneris & Wallace, 2005）。

那對於學生運動員來說，重要的生活技能是什麼？研究機構對青年進行了廣泛研究，並確定了 20 項內部和 20 項外部發展資產，以實現最佳發展。內部資產最類似於生活技能，分為四大類：(a) 對學習的承諾（例如成就動機、學校參與）；(b) 積極的價值觀（例如關懷、公平、正直、責任）；(c) 社會能力（例如規劃和決策、文化能力、抵抗力）；(d) 積極的身份（例如自尊、目標感）。同樣，Lerner 等人於 2000 年在他們的研究中討論了最佳青年發展的五個關鍵成果或目標。這些包括：能力；特

點; 聯繫; 信心和關懷。人際溝通、情緒管理、問題解決、目標設定等能力, 這皆是現代人在社會中生存所需具備很重要之能力, 而國內教育政策近年來所改革的十二年國教核心素養也與上述目標不謀而合, 「核心素養」是指一個人未適應現在生活及面對未來挑戰, 所應具備的知識、能力與態度(蔡清田, 2012), 除了強調學生的認知、情意、技能學習之外, 更須關注學生的行為面向, 透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展(劉先翔, 2017)。

第二節 體驗教育(Experiential Education)

一、體驗教育之含義

體驗教育(experiential education)是西方國家最早的教育形式之一 (Breunig, 2008), 古希臘哲學家 Plato (柏拉圖) 提出「理想國」(Republic) 為西方國家與社會以及教育的奠定了基礎, 認為若要真正學會一個能力, 就應該讓他們實際經驗來學習 (吳兆田, 2013), 柏拉圖提出的三個重要思想深深影響體驗教育在西方蓬勃發展:

- (一)、大部分的學習來自於直接的實作與練習。
- (二)、建立有道德的社會, 在社會裡有不同的分工, 強調正義與真理。
- (三)、讓人面臨適度的風險有助於學習與成長。

在教育現場的教育工作者透過有針對性的方式與學習者進行直接體驗和團體反思, 闡明價值觀以增進知識及發展技能, 培養人們擁有解決社會問題之能力。Beard 與 Wilson (2006) 認為體驗教育是非常強大和持久的學習理論, 而這些理論基礎基於杜威 (John Dewey), 杜威是二十世紀傑出的教育理論家, 1938 年時杜威提倡關於通過

涉及個人、社會和環境互動的有意義和有趣的經驗來學習的建構主義思想。杜威的相互作用概念被認為是當代思考與傳播、交易和改革方向相關的課程觀點的核心，他認為透過省思（reflective think）的歷程，學生才能將原初的未經反省的經驗（primary, unreflective experience）轉化為更深一層的反省的經驗（secondary, reflective experience），這樣的學習意義乃是由學生自己所建構的，而非是教師由外而內強加灌輸的，其中杜威所強調的「實驗主義」中「做中學」、「生活即教育」的兩個主張定現今體驗教育（Experiential Education）的核心價值與基礎（黃宏蔣，2019），杜威認為成長的歷程中「直接體驗」產生行為或學習上的改變，也就是說直接而具體真實體驗才是真正學習的過程（謝智謀等人，2007）。

而現今的體驗教育已遍及廣泛的教育實踐。體驗教育可以讓整個人參與進來，並激發學習者和教師以及與環境之間的互動與參與，是一種以個人、團體或組織發展為目標，以學習者為中心，透過行動學習、邊做邊學、經驗學習，加以發現以及探索，支持這些學習者的方法將使用行動元素概念，加以反思以及學習轉移（Beard & Wilson, 2006），整體的教學設計皆以學生為主體，教導者為扮演協助及引導的角色，其背後的基本精神就是主動積極參與，這和傳統被動接受所獲得到的知識情況是不同的（Meyer, 2003）。因此本研究認為在運動心理學領域中體驗教育教學法之內涵，至少包含具有實作練習。下列將說明講述式教學法與體驗教育教學法之差異。

二、講述式教學與體驗教育教學之比較

講述式教學與體驗教育教學可以從教育取向、教學方法、學習型態、分組模式等四個面向探討，以瞭解兩者之間的差異性，其敘述如下：

(一)、教育取向

講述型教學強調教科書內的知識，教師會講解很多次，而且學生重視課本內的當期課程主題，而欠缺培養思考能力，學習效果較為短暫。反之，探索體驗教育強調主動學習，學生透過體驗式的學習，面對問題進行自我挑戰，提升自我成長(Wagner, 2008)。

(二)、教學方法

在講述型教學過程中，教師為決定所有一切的主導決策者，並且多為採取命令式的教學方式，學生則是只能依附教師教學指示被動學習(周宏室，1995)。反之，體驗教育所強調的教學方法為在教學的過程中，給予學生一個自由發揮且無正確答案的學習環境進而啟發學生的思考，使學生真正能將課堂上的所學活用於真實生活的知識中。

(三)、學習型態

講述式教學法的學生在學習的過程中，被動等待教師所提供的指令，在無法自由發揮且學習內容僅限於教科書內的情況下，學生缺少了自我省思的機會。反之，體驗教育教學法鼓勵學生在團隊中主動與他人分享想法以及活動的過程體驗，特過分享回饋的方式表達自我的內省，達到主動學習的效果。

(四)、分組模式

在講述式教學中，教師依據每週教學進度將教科書內容依序講述解說給學生聽，此教學方式的學生採取各自獨立的學習。反之，體驗教育教學法多以團隊分組為主，透過組內學生參與活動的學習過程，讓學生主動從探索問題-思考與討論問題到最後的解決問題，讓學生得到自省與主動學習的效果，而非單方面傳輸內容給學生。

在傳統教育中老師是主動的知識傳遞者，學生是被動的知識接收者，而在體驗教育課程中老師扮演引導者的角色，以引導的方式協助學生內省及批判，內化習得的新知識，學生不再是被動的知識接收者，因此體驗教育課程中的老師，稱為「引導員」。

兩種教育方式的課程設計脈絡不同，為使課程設計更符合體驗教育核心概念，

本節將說明體驗教育哲學觀及涵義、體驗教育相關理論、體驗教育課程原則及體驗教育課程效益機轉理論。

三、體驗教育相關理論

(一)、經驗學習圈 (Experiential Learning Circle) 美國大學教授 David Kolb 發展出的「經驗學習圈」理論，是目前體驗教育中最廣為使用的學習模式。此概念是 Kolb 根據杜威的理念，及勒溫 (Lewin)、皮亞傑 (Piaget) 等學者提出的經驗學習模式，針對「學習」提出以下六項特點：

1. 強調學習不能只重視結果，需在意歷程。
2. 經驗為學習的基礎。
3. 學習是持續透過辯證取得協調的過程。
4. 學習是從失衡中適應整體環境的歷程。

5. 學習包含對人與環境的互動交流。

6. 學習是探索知識與累積知識的歷程。

Kolb 根據上述整理的學習特點，加上自己的見解，發展出經驗學習圈，總共分為四階段：體驗（Experiencing）、反思（Reflecting）、歸納（Generalizing）、應用

（Applying），各階段意涵分述如下：

（一）、體驗體驗為經驗學習圈的第一個步驟。參與者循序漸進親身實踐活動歷程，透過個人與團隊互相合作、溝通、協調、領導、被領導、決策等過程達成活動設定的目標，經由各項感官投入、體會而獲得具體經驗。這個階段的經驗需經過處理才會成為學習，否則資訊僅會停留在此階段。

（二）、反思內省在此階段參與者回顧剛才的具體經驗發生了什麼事、遇到什麼狀況、有哪些感受，針對「此時與此刻（Here and Now）」的經驗與感受進行反思，從個人與團隊所見、所聽、所聞、所想的各個面向思考，探討過去與這次的經驗的異同，並反思問題的核心，進而能夠發展創新的想法來調整面對問題的方式。反思階段可以是透過個人自我內省，獨自處理經驗，也可以是透過團體討論共同的經驗將上個階段的體驗賦予意義。

（三）、歸納參與者將第一階段獲得的體驗及第二階段的反思進行結合，歸納出之後面對問題時可以應用的通則或模式。此階段的重要性在於個人及團隊在面對新情境時，能夠連結探究事件、情緒、感受、觀察整理而得的概念，進而做出相對應的反應。

(四)、應用參與者在這個階段著重思考如何將上個階段歸納出的知能應用在新情境中，不只應用在接下來的活動的新情境，更重要的是與實際生活結合，將認知轉化為生活中解決問題的能力。此階段不只討論如何應用，更強調實際執行，唯有「做」產生新的經驗，才能進入下一個經驗學習循環，否則學習無法長久且持續。

(五)、下一個經驗(Next Experience) 經驗學習圈為循環模式，代表經驗過後會再進入下一個新的循環當中，意即當參與者從經驗到反思、歸納、應用之後產生了學習，會再將這個學習轉移到生活中新的經驗，不斷重複進入新的循環，進而使學習轉化到個體漸進的成長與改變歷程當中。

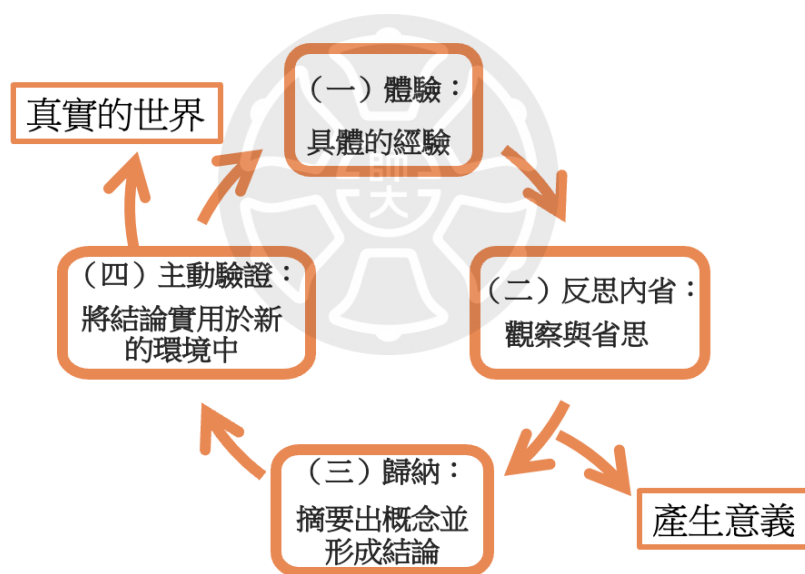


圖 2-2-1: Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈

四、體驗教育課程效益機轉理論

體驗教育課程如何對參與者有正向的影響，這些原因稱為「效益機轉」。Hopkins and Putnam (1993) 在實務經驗及對青少年、成人及女性課程參與者觀察後提出十項帶來

課程效益的原因： 1.強度高且需解決問題的具體體驗活動。 2.解決符合能力的問題。

3.個人的成就感。 4.移情的氣氛。 5.對活動有高度的期待。 6.強調體驗學習的氛圍。 7.有結構的反思。 8.團體的歷程與動力。 9.對週遭環境有覺察。 10.冒險被視為未來生活的隱喻。

依據上述對體驗教育文獻探討與整理，可以了解到體驗教育是一種依實際體驗的過程，從經驗中去探索自己、自己與他人、自己與環境的關係。實際體驗的自身經驗，透過觀察和分享歸納成知識概念，再從概念反思、連結到自己生活經驗。這樣的過程累積，都是讓自己在未來遇到挑戰或困境時，能更快適應的關鍵。將學習到的知識技能，以及無形的素養培育，進而轉化為主動想要解決社會問題之動機和想法。

第三節 運動心理學 (Sport and Exercise Psychology)

運動心理學是一門跨領域的科學，從 1900 年代發展至今已經超過一百年的歷史，原文為 sport and exercise psychology，也直譯為「競技與健身運動心理學」，其內涵可分為兩種：競技運動心理學(Sports Psychology) 與健身運動心理學(Exercise Psychology)。前者與運動員或教練有關，包括菁英及業餘運動員，目標是讓運動表現更好；而後者主要是幫助運動者改變、採取、或維持更積極的生活方式。從歷史上看，運動心理學的研究與體育教育、運動機能學或休閒研究相關聯 (Wiggins, 1984)，並被廣泛定義為“因為心理因素對運動行為的影響，或參與運動或身體活動所產生的心理影響”。70 年代和 80 年代是運動心理學學術快速發展的時期 (Singer, 1989)。這個時代的運動心理學是屬於體育教育、運動機能學和運動科學等部門，(Newell, 1990) 這些統稱為運動機能

學。當時的運動心理學涉及動機、注意力、情緒、認知和行為介入以及與運動表現相關的社會心理學等主題(Cox, 2012)。因此，運動心理學實踐的科學基礎在運動機能學中得到發展，該領域的定義特徵是運動表現和滿意度 (Singer, 1995)。黃崇儒(2009)認為這是一門將心理學知識應用於促進個體在競技運動(sport)或健身運動 (exercise)情境中表現的科學;運動心理學家將運動視為增進心理福祉的媒介工具，期望幫助每個運動參與者發展自我控制和自信心而達到最佳表現，促進個體的內在動機和心理發展。

在結構化的訓練計劃出現之前，Coleman Griffith 是第一個專門為運動員訓練心理技能的運動心理學家，除此之外也是第一位成立運動心理學實驗室和運動心理學課程、第一位撰寫有關運動心理學書籍的學者，因此他被公認為運動心理學之父 (Singer, 1989)。從 Griffith 的傳記記載中可以明顯看出，他認為運動員的在比賽展現的成績表現與心理因素有關 (Kroll & Lewis, 1970)。直到 1986 年，美國心理學會 (APA) 的第 47 分支競技與健身運動心理學會成立，根據美國心理學會第 47 分支指的是「有關運動 (sport)、健身 (exercise) 及其他身體活動 (physical activity) 的參與及表現之心理科學研究」。

運動心理學家研究主要在二個領域，一是以心理學方法協助運動員達到最佳的心理健康以及提升運動表現，二是瞭解參與運動、健身及身體活動對個人的心理發展與健康福祉的影響。根據 1967 年創會的北美競技與身體活動學會 (NASPSPA, North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity) 的歸類，運動心理學涵蓋三個次領域：競技與健身運動心理學 (sport and exercise psychology)，動作發展 (motor development) 及動作學習與控制 (motor learning/control)。整體來說，臺灣運動

心理學的研究分類，與前述三項大致相符，區分為：競技運動心理學、健身運動心理學及動作行為學 (motor behavior) (高三福等人，2019)。

而一直以來在運動心理學中團體凝聚力、動機、心理技巧、社會支持等相關研究議題一直被受到重視，包括成就目標、知覺動機氣候與狀態焦慮、滿足感的關係等(季力康、賴素玲、陳美燕，1995)，而在近年來現代主流心理學相當熱門的大腦與認知的研究中不少研究學家將腦波測量應用到運動心理學研究中，包含洪聰敏 (1998) 在腦波與準確性運動表現與注意力和情緒的關係等，以及洪巧菱 (2014) 探討射擊準備期的大腦活動，而在實務應用上國內運動心理學家也投入許多心在服務選手針對促進運動表現、協助解決個人情緒和動機上的困擾、以及團隊動力學的改善等等 (黃崇儒，2009)，運動心理學所學之技能與生活技能相似，最終目的都是為了能應付環境中的困難與挑戰，故本研究選擇運動心理學課程作為探討。在本研究之課堂中主要將競技運動心理學與健身運動心理學作為授課主題。

第四節 正念訓練 (Mindfulness training)

在過去的十年中，人們對“正念”的興趣越來越大，越來越多的臨床醫生表現出學習正念技巧並將其融入治療工作的熱情。從歷史上看，正念是一種佛教實踐，植根於佛教哲學，正念的概念是佛教詞 sati 的直譯——“意念的專注”、“心的覺醒”和“心的清醒” (Davids & Stede, 1959) – 強調意圖、意識和注意力是正念的關鍵組成部分。正念冥想是佛教傳統的核心，其目的是加深對當下的意識 (Nyanaponika, 1998)。

正念的概念起源於許多沉思、文化和哲學傳統。例如，佛教包含關於正念原則和實踐的廣泛說明，但在沒有任何特定哲學、宗教或文化傳統或詞彙的情況下，個人可以有效地採用正念訓練和實踐 (Kabat, 2000)。正念涉及“以特定方式關注：有目的地、在當下、不加評判地” (Kabat, 1994)。它指的是在每時每刻的基礎上培養有意識的覺知和注意力。正念練習尋求的意識品質包括開放性或接受性、好奇心和非判斷性態度。重點放在看到和接受事物的本來面目，而不是試圖改變它們。

正念可以通過多種技術來培養，所有這些技術都具有冥想的成分。除了正式的正念冥想（通常是坐著或躺著的冥想）之外，這些技巧還包括正念運動（結合瑜伽和“正念行走”）。它們還結合了日常正念的概念（即盡可能越注意當下所發生的，即使是在刷牙這樣看似平凡的行為中也是如此）。

在過去的 25 年中，正念訓練已被納入醫院診所和社區環境，提供疼痛管理和減壓療程計劃，最廣為人知的是基於正念的減壓課程或 MBSR (Kabat, 1990)。起初是為了幫助內科患者而開發的。僅馬薩諸塞大學就有超過 18,000 名醫療和非醫療患者參與了 MBSR 計劃 (Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society, 2010)。臨床評估和學術研究已經確定了 MBSR 在臨床和非臨床人群中的健康益處 (Baer, 2003; Bishop, 2002; Chiesa & Serretti, 2010) 除此之外，正念訓練應用包括降低焦慮水平 (Kabat, 1992) 和飲食失調 (Kristeller & Hallett, 1999)。

近年來，正念相關的心理介入訓練成為在競技運動中提升運動員心理技能的新選擇。相較於過去傳統的心理技能訓練 (psychological skills training, PST)，正念訓練

(mindfulness training, MT)強調接受，並觀察當下此時此刻的狀態，而不對其進行評價。運動員透過正念訓練提升自我覺察、注意力控制以及情緒調節等能力有助於增進運動表現（莊欣耘，季力康,2019）。正念介入對心理健康、正向情緒引發及憂鬱與焦慮情緒的降低等效益，也有獲得臨床廣泛研究的證實，定期的正念練習可以直接幫助運動員發展和維持更有效率的認知資源使用和分配，隨著時間的推移，許多時政性研究結果關於正念練習、神經關聯和認知過程之間的關係表明，系統化的正念練習可以促進高競技水準運動表現的發展和維持（Barnhofer et al., 2009; Broderick, 2005; Hofmann, Sawyer, Witt, & Oh, 2010）。

綜合上述文獻探討了解到正念對運動員或非運動員的益處與正向影響，固本研究在體驗教育課程中會加入正念體驗課程。

第五節、體驗教育與生活技能之相關研究

近年來為培養學生面對挑戰和解決問題之能力，體驗教育之核心精神與設計理念，已廣為宣傳且實際運用在教學現場。本節闡述體驗教育之內涵及理論概要，論述其核心概念之理論基礎，並探究其理論發展之核心價值。

表 2-5-1 體驗教育對於個人、團隊及相關變項影響之研究表

作者	主要論點
汪家馨（2018）	體驗教育課程可提升社團學生對領導態度的認知以具備的領導能力。

洪建任 (2017)	<p>1 活動後在時間管理、情緒控制、社交領導及自信心方面有所改善。</p> <p>2 活動後男性的社交領導能力優於女性。</p>
呂岡侃 (2012)	<p>1 領導基本概念、書寫、口語溝通技巧、團體動力技巧、問題解決技巧、個人特質、計畫技巧有顯著差異。</p> <p>體驗教育課程可增進國中學生的問題解決技能與團體互動技巧。</p>
曾珮瑄 (2010)	<p>1 體驗教育課程可增進國中學生的問題解決技能與團體互動技巧。</p> <p>2 明顯提升預防問題能力；整體問題解決能力、界定原因能力、解決方法能力無顯著提升。</p>
陳銘谷 (2009)	<p>透過課程中學生能修正個人行為、減少衝突、學習社交技巧、得到團隊接納，及透過帶領者的帶領方式與學習經驗遷移，人際關係獲得提升。</p>
Nyhus (1993)	<p>在研究結束後，實驗組的自我效能與特定任務的分數明顯比控制組高。</p>
Sale (1992)	<p>實驗組自我發展與自我概念分數與控制組相比明顯較高。</p>
Witman (1992)	<p>冒險教育的課程能力遷移到生活領域的假設得到顯著的成效</p>

<p>Sachs & Miller (1992)</p>	<p>研究介入後，對於學生在學校環境中的合作行為表現產生了積極的影響</p>
--------------------------------------	--

體驗教育至今已大量運用在許多領域的教育現場，舉凡知識教育、企業培訓或是專業訓練等，大多能透過與體驗教育的結合，落實個人及團隊之發展成效。為探究體驗教育帶來之效益，針對體驗教育對於個人及團隊影響之研究，以及其他變項影響之研究加以歸納整理（表 2-1-1）。體驗教育方案是一種適用於各種專業領域之教育現場的教學模式，塑造一個實際經驗的學習方法，可透過實際體驗觀察出實際執行所產生的結果與效益。在眾多的研究及相關文獻中所知，體驗教育能帶來正向的影響以外，更能刺激參與者學習思考的習慣。



第參章 研究方法

本研究以課程體驗量表與生活技能量表作為測量工具進行實驗，依整學期課程十六週運動心理學課程，其中四週為介入體驗教育課程，課程結束後進行生活技能量表之測驗。本章節包括：第一節、研究架構；第二節、研究流程；第三節、實驗參與者與場域；第四節、研究工具；第五節、研究課程設計。

第一節 研究對象與場域

本研究以 110 學年度第二學期某北部國立大學體育學系開設之運動心理學課程為研究範圍，研究對象為該年度修習運動心理學課程的體育系大學部二年級學生，人數為 69 人，其中有 60% 為男學生，有 40% 為女學生。本研究亦恪遵研究倫理相關原則，在課程最初研究者會簡要書面及口頭講解，告知學生此研究的介入過程與程度，並簽署相關同意資料。

第二節 研究架構

根據本研究目的為探討體育系大學生在經過體驗教育方式的運動心理學課程後，生活技能與主觀課程體驗是否有成效，因此在本研究架構中，「體驗教育模式的運動心理學課程」為自變項，「生活技能成效與主觀課程體驗」為依變項，擬定研究架構圖，如下圖：

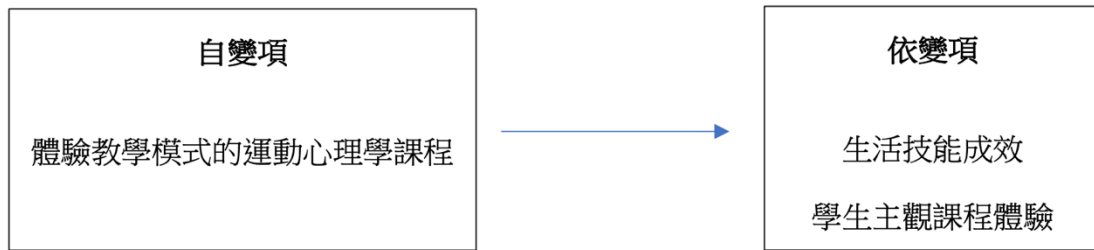


圖 3-2-1、研究概念圖

資料來源：本研究設計

第三節 研究流程

一、準備階段

(一)、決定研究主題，根據研究背景及動機，蒐集並閱讀國內外與「體驗教育」、「運動心理學」、「生活技能」相關文獻，奠定本研究基礎。

(二)、確認研究方法以及參與研究的實驗組對象，並填寫知情同意書。三、擬定先導研究之體驗教育課程內容以及預式問卷。

二、正式研究階段 (110-2 運動心理學)

(一)、實施體驗教育模式的運動心理學課程。

(二)、每週兩小時，共 16 週

(三)、學期中進行課堂報告以及學期末書寫學期心得，研究過程進行二次測驗。

三、資料分析階段

(一)、整理問卷分數，以混合設計二因子變異數分析方式分析獲得研究結果。

(二)、根據研究結果撰寫結論，並提出對未來研究的建議。

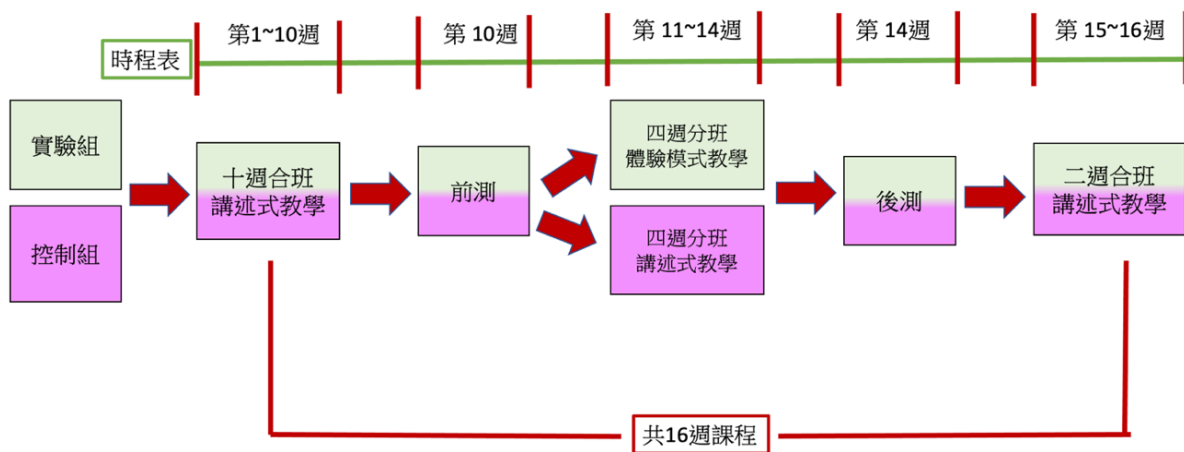


圖 3-3-2、研究流程圖

資料來源：本研究設計

第四節 研究工具

一、課程體驗量表(Course Experience Questionnaire, 簡稱 CEQ):

本研究之課程體驗量表主要參考 Johnson(1997)針對 1996 年澳大利亞大學的畢業生進行調查的量表，主要用於調查大學生課程的體驗程度或對課程的感受程度，包括 11 個構面，包含:良好的教學(good teaching)、清晰的目標與標準(Clear Goalsand Standard)、適當的評估(Appropriate Assessment)、適當的作業 (Appropriate Workload)、基本的技能(Generic Skills)、學生支持的項目(student support item)、學習的資源(Learning Resources)、學習的社群(Learning Community)、畢業生素質 (Graduate Qualities) 和智慧的激發(Intellectual Motivation)、課程體驗總體滿意度(Over all satisfaction item)。(Curtis & Keeves,2000)。Asonitou et al., (2018)透過探索性因子分析和 Cronbach α 係數研究了 CEQ 的有效性和可靠性。將總體課程滿意度作為外部標準，檢查與 CEQ 得分

的關係以增強工具的有效性，結果顯示總體問卷的 Cronbach's alpha 滿足 0.781 的標準，代表足夠的可靠性。應用 Cronbach 的 α 係數和 Pearson 乘積矩相關分析來確定測量儀器的內部一致性可靠性，所有量表之間均呈正相關。

二、生活技能量表 (Life Skills Scale for Sport, LSSS)

本研究之生活技能量表主要參考 Gareth J 與 Mossman 等人 (2021) 編制的生活技能量表將量表中文化及編修。LSSS 可以評估從運動到這五個非運動領域的八項關鍵生活技能量表，這個 43 個項目的量表讓參與者對於他們通過運動情境來發展八項生活技能的程度進行評分。生活技能包括團隊合作、目標設定、時間管理、情感技能、人際溝通、社交技巧、領導力，以及解決問題和決策。參與者對項目的反應範圍從 1 (完全沒有) 到 5 (非常多)，而研究顯示此量表的信度與效度均高於標準(Mossman et al., 2021)。

第五節 研究設計與步驟

一、問卷編修

本研究首先將 LSSS 量表中文化，再透過與三位運動心理學專家深度訪談瞭解執行運動心理學課程之教學在課程執行的理念與想法，同時進行問卷量表檢視與編修。

二、研究設計與操作步驟

本實驗將採用平行設計隨機分派試驗，將針對北部某國立大學 110 學年度第二學期的運動心理學課程學生隨機分成兩組，並且在告知學生實驗流程以及參與者須知病簽署實驗同意書後先全班進行十週的講述式教學課程，再分別進行四週的體驗教

育教學模式與講述教學模式，最後再進行兩週的講述教學模式課程，在四週的介入課程前後進行課程體驗量表、生活技能量表之填寫以檢測學生於本課程的生活技能與主觀課程體驗之成效。

三、資料處理與分析

「生活技能量表、課程體驗量表」的量表以及其量表內的亞項目的前後測成績以混合設計二因子變異數分析的方式，針對不同量表與前後測的差異進行考驗，統計若達交互作用，則進行單純主要效果比較。本研究因全為教育學研究，故所有顯著值 α 設為 0.05。

四、課程設計

以下將為本研究的體驗教育主要面向與內容：

- (1) 體驗:進行正念練習、誘發壓力之體驗、根據主題與小組成員進行的實際體驗。
- (2) 反思:思考可以解決競技運動場域及健身運動場域哪些心理問題，並嘗試延伸可以應用的對象與場域。
- (3) 歸納:嘗試將抽象的理論概念化並融合實際操作練習。
- (4) 應用:了解市場上還具有哪些應用運動心理學的產品與職業，以及現有產品之優勢與限制。

表 3-5-1、研究課程設計

時間	體驗教學班	傳統教學班	備註
第一週	1. 運動心理學課程介紹、教學研究計畫介紹 2. 簽署研究同意書		介紹本堂課程評分方式、告知實驗流程與參與者須知，並簽署研究同意書
第二週	(意象訓練)		課程內容根據「競技與健身運動心理學」教科書第十四章「意象」進行課程設計
第三週	(目標設定)		課程內容根據「競技與健身運動心理學」教科書第十六章「目標設定」進行課程設計
第四週	(自信心)		課程內容根據「競技與健身運動心理學」教科書第十四章「自信心」進行課程設計
第五週	前測		前測內容包含： 1. 課程體驗量表 2. 生活技能量表

第六週	成就目標理論與動機	課程內容根據 「競技與健身運動心理學」教科書第三章「動機」進行課程設計
第七週	(動機)	課程內容根據 「競技與健身運動心理學」教科書第三章「動機」進行課程設計
第八週	(動機與回饋、增強與內在動機)	課程內容根據 「競技與健身運動心理學」教科書第三章動機與第六章回饋、增強與內在動機進行課程設計
第九週	(期中報告與老師回饋)	1-5 組報告
第十週	(期中報告與老師回饋+前測)	6-10 組報告 前測 內容包含: 1. 課程體驗量表 生活技能量表
第十一週	體 1- (心理技能訓練) 依授課主題實際體驗等實作課程為主	(心理技能訓練) 體 = 體驗教育 課程內容根據「競技與健身運動心理學」教科書第十二章「心理技能訓練簡介」進行課程設計

	題實際體驗正念實 作課程		
第十二 週	體 2- (覺醒調整) 依授課主題實際體 驗等實作課程	(覺醒調整)	課程內容根據「競技與健身運動 心理學」教科書第十三章「覺醒 調整」進行課程設計
第十三 週	體 3 (專注 1) 依授課主題實際體 驗等實作課程	(專注 1)	課程內容根據「競技與健身運動 心理學」教科書第十七章「專 注」進行課程設計
第十四 週	體 4 (專注 2-正 念) 與後測 由老師實際帶領學 生體驗正念練習	(專注 2-正念)	課程內容根據「競技與健身運動 心理學」教科書第十七章「專 注」進行課程設計。 後測內容與前測相同
第十五 週	(增進健康與福祉)		課程內容根據「競技與健身運動 心理學」教科書第十八章「健身 運動與心理福祉」進行課程設計
第十六 週	(像頂尖運動員學習壓力控制與管 理) 與課程總結		課程內容根據「競技與健身運動 心理學」教科書第五章「覺醒、 壓力與焦慮」進行課程設計

	<p>實際針對運動心理學常見之問題進行 演練與小組進行討論並上台分享演練</p> <p>心得</p> <p>與課程總結</p>	
--	---	--



第肆章 研究結果

本研究以某大學體育系學生為研究對象，為觀察體驗教育教學模式的運動心理學課程對學生生活技能與主觀課程體驗之成效，實施 16 週以運動心理學為主題之課程，當中包含 4 週平面式體驗教育模式的運動心理學課程。經參與者實際參與課程後，本章依據 69 位參與者之課程前測、後測之量化結果，進行歸納與分析，本章節分為三節。第一節為參與者生理性別資料調查。第二節為體驗教育教學模式的運動心理學課程對學生生活技能之效益。第三節為體驗教學教學模式的運動心理學課程對學生主觀課程體驗之成效。第四節為課程內容探討。

第一節 參與者生理性別資料調查

在課程完成後的「課程體驗量表」、「生活技能量表」問卷調查，共有 69 位學生完成填寫，問卷調查結果個別如下，圖 5-1 為學生生理性別調查結果：

從調查結果得知選修本門課程的學生有 60% 為男生，有 40% 為女生，女生選修本門課佔比較少數。

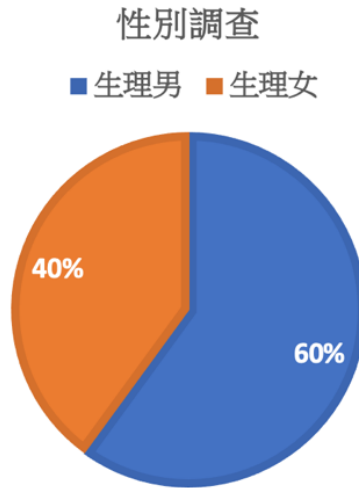


圖 4-1-1 參與者生理性別調查結果

第二節 體驗教育模式的運動心理學課程對學生生活技能之結果

本研究旨在探討體驗教育教學的運動心理學課程對體育系大學生生活技能與主觀課程體驗之成效，研究問題一為在體驗教學模式下的運動心理學課程比起講述式教學模式下的運動心理學課程，對於參與者的生活技能的成效為何？而研究假設為在體驗教學模式下的運動心理學課程對於參與者的生活技能會顯著優於講述教學模式。經過獨立樣本 T 檢定分析後，固有以下結論：

表 4-2-1 體驗教育組與講述教育組的生活技能量表分數與獨立樣本 T 檢定結果比較

測驗	體驗教育組		講述教育組		t 值	自由度 df	顯著值 Sig.
	平均數	標準差	平均數	標準差			
前測分數	29	5.8	26	7.2			
後測分數	30.6	5.8	27.3	6.7	-1.170	67	.246
後測與前測相減分 數	1.6	5.8	1.5	6.9			

注：

本研究將實驗組與控制組測量的前後測量表進行獨立樣本 T 檢定，統計分析結果如下，教學實踐組與講述組前後測的生活技能量表分數兩組之間變化的分數差異雖然後測分數比較前測分數有上升，不過進步程度沒有達到統計上的顯著， $t(-1.170) = , p = .246, M = -9.981 \text{ Score}, 95\% \text{ CI } [-27.006, 7.045]$ 。

表 4-2-2 生活技能亞量表分數的獨立樣本 T 檢定結果比較

構面名稱		體驗教育組		講述教育組		t 值	自由度 df	顯著值 Sig.
		平均數	標準差	平均數	標準差			
團隊合作	前測	3.3	0.89	3.4	1.01	-1.811	66	.075
	後測	3.7	0.85	3.3	1.04			
目標設定	前測	3.6	0.69	3.5	0.99	-.924	66	.359
	後測	4	0.81	3.8	0.84			
社交技能	前測	3.4	0.88	3.1	0.97	-1.042	66	.301
	後測	3.7	0.88	3.2	0.87			
問題解決與決策	前測	3.5	0.78	3.4	0.99	-.240	66	.811
	後測	3.9	0.77	3.7	1.0			

情感技能	前測	3.4	0.87	3.2	1.08	-.421	66	.675
	後測	3.8	0.94	3.4	1.08			
領導	前測	3.5	0.77	3.1	0.95	-.789	66	.433
	後測	3.7	0.81	3.1	1.06			
時間管理	前測	3.4	0.97	3.2	1.01	-.287	66	.775
	後測	3.7	0.96	3.4	1.01			
溝通分數	前測	3.6	0.93	3.4	1.09	-.978	66	.332
	後測	3.8	0.88	3.4	1.12			

注：

為了想更加了解生活技能量表中的不同分量表的效益為何，所以將實驗組與控制組的分項量表前後測分數進行獨立樣本 T 檢定，統計分析結果如表 4-2-2，由表可知，在生活技能亞量表中均未達統計上顯著，不過在構面其中，團隊合作是趨近於顯著值。

為了瞭解問卷每題题目的分數回答狀況，將問卷題目與回答進行統整，問卷共有 43 題
題目，按照平均分數前六名高分題目包括故有以下結果：

『1.這堂課教會了我設定目標，這樣我就可以專注於改進。』 4.1 分。

『2. 這堂課教會了我設定具體目標。』 4 分。

『3.這堂課教會了我繼續致力於我的目標。』 4 分。

『4.這堂課教會了我評估問題的解決方案。』 4 分。

『5.這堂課教會了我認可他人的成就。』 4 分。

『6.這堂課教會了我設定具有挑戰性的目標。』 4 分。

其餘題目包括：『7.這堂課教會了我在團隊/小組中工作良好』、『8.這堂課教會了我
幫助另一個團隊/小組成員執行任務』、『9.這堂課教會了我接受他人的改進建議』、
『10.這堂課教會了我為了團隊/團體的利益與他人合作』、『11.這堂課教會了我幫助
建立團隊/團體精神』、『12.這堂課教會了我向團隊/小組成員建議他們如何提高績
效』、『13.這堂課教會了我為了團隊/團體的利益改變我的表現方式』、『14.這堂課
教會了我檢查我的目標的進展情況』、『15.這堂課教會了我設定短期目標以實現長期
目標』、『16.這堂課教會了我設定練習目標』、『17.這堂課教會了我開始與他人對
話』、『18.這堂課教會了我在各種社交場合互動』、『19.這堂課教會了我幫助他人而
不尋求幫助』、『20.這堂課教會了我參與集體活動』、『21.這堂課教會了我保持親密
的友誼』、『22.這堂課教會了我仔細考慮一個問題』、『23.這堂課教會了我比較每種
可能的解決方案以找到最佳解決方案』、『24.這堂課教會了我盡可能多地為問題創建

盡可能多的解決方案』、『25.這堂課教會了我知道如何處理我的情緒』、『26.這堂課教會了我用我的情緒來保持專注』、『27.這堂課教會了我了解我在情緒化時的行為方式不同』、『28.這堂課教會了我注意我的感受』、『29.這堂課教會了我知道如何積極影響一群人』、『30.這堂課教會了我組織團隊/小組成員一起工作』、『31.這堂課教會了我知道如何激勵他人』、『32.這堂課教會了我幫助他人解決他們的績效問題』、『33.這堂課教會了我考慮每個團隊/小組成員的個人意見』、『34.這堂課教會了我成為他人的好榜樣』、『35.這堂課教會了我為團隊/團體設定高標準』、『36.這堂課教會了我好好管理我的時間』、『37.這堂課教會了我評估我在各種活動上花費了多少時間』、『38.這堂課教會了我控制我如何使用我的時間』、『39.這堂課教會了我設定目標，以便我有效地利用我的時間』、『40.這堂課教會了我對別人說清楚』、『41.這堂課教會了我注意某人在說什麼』、『42.這堂課教會了我注意人們的肢體語言』、『43.這堂課教會了我與他人良好溝通』。下圖（圖 5-1）為總回饋結果。從調查結果得知，在生活技能量表中，高分的（30 分以上）學生佔 61% 為最高數（滿分 40 分），其次為中分的同學佔 26%，因此可以得知大部分學生們在學習過程中應該皆獲得還不錯的生活技能學習。

實驗組生活技能量表

■ 高分 30~40分 ■ 中分 16~30分 ■ 低分 15分以下

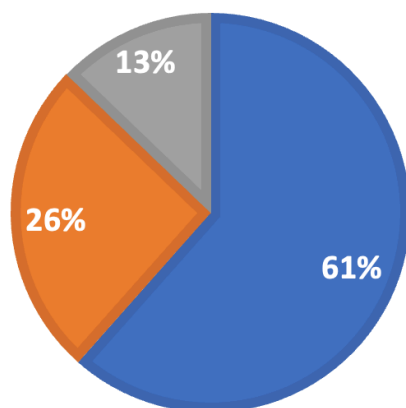


圖 4-2-1 生活技能量表調查結果



第三節 體驗教育模式的運動心理學課程對學生課程體驗之結果

本研究旨在探討體驗教育教學的運動心理學課程對體育系學生生活技能與課程體驗之成效，研究問題二為在體驗教學模式下的運動心理學課程比起講述式教學模式下的運動心理學課程，對於參與者的主觀課程感受成效為何？而研究假設為在體驗教學模式下的運動心理學課程對於參與者的主觀課程感受會顯著優於講述教學模式。經過獨立樣本 T 檢定分析後，固有以下結論：

表 4-3-1 體驗教育組與講述教育組的主觀課程體驗分數與獨立樣本 T 檢定結果比較

測驗	體驗教育組		講述教育組		t 值	自由度 df	顯著值 Sig.
	平均數	標準差	平均數	標準差			
前測分數	63	17.7	61	14.8			
後測分數	61	16.5	62	18.7	.723	67	.472
後測與前測相減分數	1	22.8	2	20.4			

注：

本研究將實驗組與控制組測量的前後測量表進行獨立樣本 T 檢定，統計分析結果如下，教學實踐組的後測課程體驗量表分數差異雖然比較前測分數有下降（越低分越滿意），不過始終沒有達到統計上的顯著， $t(.723) = , p = .472 , M = 3.764 \text{ Score}, 95\% \text{ CI } [-6.634, 14.163]$ 。

表 4-3-2 課程體驗亞量表分數的獨立樣本 T 檢定結果比較

構面名稱		體驗教育組		講述教育組		t 值	自由度 df	顯著值 Sig.
		平均數	標準差	平均數	標準差			
良好的教學總和	前測	3	1.26	3	1.14	-1.235	66	.221
	後測	4	1.06	3	1.26			
基本的技能	前測	3	1.16	3	1.03	-1.799	66	.077
	後測	4	1.12	3	1.08			
清晰的目標與標準	前測	3	1.09	3	1.06	-.970	66	.336
	後測	3	1.08	3	1.07			
適當的作業	前測	3	0.93	3	0.92	1.275	66	.207
	後測	3	0.80	3	0.91			

適當的評估	前測	3	1.10	3	1.05	.000	66	.207
	後測	3	1.19	3	1.01			
大學體驗總體滿意度	前測	3	1.15	4	1.06	-.791	66	.432
	後測	4	12.4	3	1.29			

注：

為了想更加了解生活技能量表中的不同分量表的效益為何，所以將實驗組與控制組的分項量表前後測分數進行獨立樣本 T 檢定，統計分析結果如表 4-3-2，由表可知，在課程體驗亞量表中均未達統計上顯著，不過在構面其中，基本的技能是趨近於顯著值。

為了瞭解問卷每題题目的分數回答狀況，將問卷題目與回答進行統整，問卷共有 23 題目，按照平均分數低至高前六名題目包括（分數越低體驗程度越好）：

『1.課程精進了我的團隊習作能力』 2.43 分。

『2.老師非常擅長講解』 2.47 分。

『3.總體上，我滿意課程品質』 2.51 分。

『4.老師在課程開始就明確表達他對學生的期望』 2.51 分。

『5.課程改進了我的書面表達能力 2.63 分。

『6.老師會花很多時間評價我的學習』 2.92 分。

其餘題目包括：『7.這堂課的老師激勵我盡可能做到最好』、『8.老師總是盡力了解我在學習中可能遇到的困難』、『9.老師通常會在學習過程中給予我有幫助的回饋』、『10.老師努力地使課程變得有趣』、『11.課程精進了我解決問題的能力』、『12.課程精進了我的分析能力』、『13.學完這門課程後，使我有信心解決不熟悉的問題』、『14.課程要求的標準清楚明瞭』、『15.我很清楚本課程的要求與學習目標』、『16.去瞭解這門課程的要求是困難的』、『17.這門課程的學習負擔過重』、『18.老師通常給我足夠的時間去理解我必須學習的知識』、『19.要把這門課程學好讓我感覺壓力很大』、『20.這門課程中要完成的工作量很大，這意味著不可能全部理解』、『21.要學好這門課程只需要有良好的記憶力』、『22.這門課程考試內容背誦多於理解』、『23.

對我工作的評價回饋通常只有分數』。下圖為總回饋結果。從調查結果得知，在課程體驗量表中，低分的學生佔 64% 為最高數（分數越低體驗程度越好），其次為中分的同學有 17%，因此可以得知大部分學生們在學習過程中應該皆獲得還不錯的課程體驗。

實驗組課程體驗量表

■ 高分 80~115分 ■ 中分 61~80分 ■ 低分 60分以下

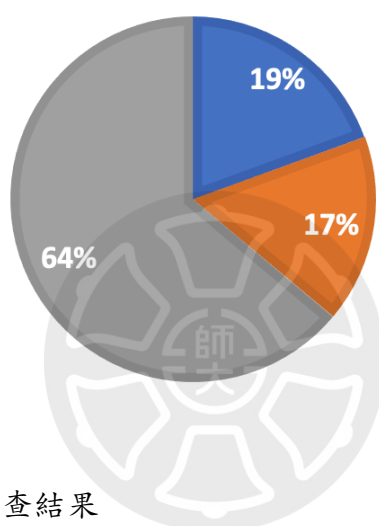


圖 4-3-1 課程體驗量表調查結果

第四節 教師觀察日記結果

在課程設計上，如同上述文獻探討所述，在本研究介入的過程中，體驗教育組的課程內容至少會包含實作環節，以下為本研究之四堂體驗教育之觀察紀錄，觀察紀錄依課程內容與觀察到的學生反應為主，包含課程主題、活動內容、課程目標、規則、結果。

表 4-4-1 教師觀察日記簡易表

上課週	授課主題	活動內容	課程結果
第十一週	心理技能訓練	引導學生找出心理技能訓練的關聯詞、時機點並且模擬操作	學生集思廣益產出超過五十個關聯詞
第十二週	覺醒調整	引導學生找出適合覺醒調整高低的運動項目、重要性原因	學生集思廣益產出許多適合覺醒調整高或低的運動項目
第十三週	專注力訓練-1	用遊戲的方式讓學生體驗專注力是什麼	學生覺得有趣、特別且發現維持專注力比想像中困難
第十四週	專注力訓練-2	用正念呼吸、身體掃描等實作讓學生實際體驗	學生覺得課程結束後很放鬆，不少學生是第一次體驗，所以覺得新奇。

一、第十一週主題：心理技能訓練

(一) 活動內容

1. 全班的學生平分成三組，搜尋、上網 Google 「什麼是心理技能訓練？」
2. 組員選出一個運動項目，並且舉列出此項目所需要的心理技能訓練並且排

序? 以及說明為什麼列出這些心理技能?

3. 「除了運動員還有哪些人需要心理技能訓練?」

(二) 規則

1. 每組均花 7 分鐘討論每個環節的主題
2. 於接龍遊戲時不得說出重複的詞語

(三) 課程目標

1. 心理技能訓練是什麼?
2. 心理技能訓練的不同階段?
3. 心理對表現的重要性
4. 菁英運動員的心理特徵
5. 心理技能訓練的意義
6. 心理技能訓練的效果
7. 心理技能訓練規劃的原則
8. 誰應該來執行心理技能訓練

(四) 結果

1. 第二個實作環節的結果

在十分鐘激烈的接龍遊戲來回中，三組產出了超過五十個「什麼是心理技能的?」的相關詞語，包含：放鬆訓練、意象訓練、自我對話、自我激勵、承諾、控制、目標設定、自信、專心、管理情緒、心理學原理、心理韌性、正向的心理

意象、是一種技巧、刻意練習配合訓練、訓練成效、焦慮、簡稱 pst、康樂活動的心理提升、領導、比賽的能力、促進知識的吸收、身體素質展現、他有三個階段教育獲得習得、促進動機、smart 原則訓練目標設定、系統減敏感法、正念、積極心態、指導性自我對話、行緒分析、心靈準備、培養比賽注意力、身心整合、自我觀察、注意對手比賽狀況、模擬、果斷性決策、能量調適、設定目標的過程、自我分析的方法、系統性地用在表現、人際溝通、需要反覆練習、自尊心、良好個性、技能自動化、果斷、減少場上負面情緒、團隊文化、競技運動員不可或缺、心理技能的系統化、不害怕失敗、緊張控制、例行動作、績效衡量、比賽的關鍵、閉鎖性的穩定、開放性的變化多、體能技能展現。

2. 第二個實作環節的結果

(1) 羽球：第一、節奏控制，第二、專注力（腹式呼吸），第三、開放式改變，正念自我對話。

(2) 射箭：第一、保持專注，第二、控制，第三、自信，第四、情緒管理與激勵

(3) 方程式賽車：第一、專注力，第二、亢奮的情緒。

3. 第三個實作環節的結果包括：

考生、警察、老師、消防員、律師、法官、鐵路工作者、警官、助教、老師、會計師、裁判、醫生、經紀人、行政長官、治療師、軍人、按摩師、記者、美容師、父母家長、球評、黑道、太空人、農夫、保潔人員、獄友、機長、禮儀師、社工、監所管理員、社團幹部、保安、寵物溝通師、公關、留學生、工程師、直

播主持人、詐騙集團、直銷人員、股票操作員、執行長、電競玩家、表演者、攝影師、家庭主婦、看護、業務、服務生、牧師。

二、第十二週主題：覺醒調整

(一) 活動內容

1. 小組討論「需要覺醒水平高的運動項目（心跳高）？」
2. 小組討論「需要覺醒水平低的運動項目（心跳低）？」
3. 小組討論「快速增加心跳或降低心跳的方法？」

(二) 規則

1. 每組均花7分鐘討論每個環節的主題
2. 於接龍遊戲時不得說出重複的詞語

(三) 課程目標

1. 覺醒調整是什麼
2. 覺醒調整的重要性
3. 了解覺醒調整對不同運動項目的事宜度

(四) 結果

1. 第一個實作環節的結果

籃球對抗、田徑一兩百公尺、跳遠、自由車爬坡、撐竿跳高、鉛球、練球、鐵餅、鉛球、電競、一百公尺跨欄、體操單槓、桌球擺速、鞍馬、

花式跳繩、霹靂舞、滑板場地賽、格鬥、拳擊、跆拳道對打、柔道、空手道、游泳五十課式、角力、競速溜冰、滑雪跳台、足球、網球、龍舟

2. 第二個實作環節的結果

高爾夫、籃球罰球、射擊、法式滾球、桌球發球、網球二發、排球發球、投手投球、合球發球、足球十二碼、圍棋、太極拳、木球、飛鏢、保齡球、接滾地球傳壘、捕手接球、一壘手接球、瑜伽、羽球發球、躲避球外場

3. 第三個實作環節的結果

(1) 快速 (20 秒內) 增加心跳的方法：開合跳熱身 (肢體動作)、自我激勵、大喊、視覺刺激、意象緊張的事、自打大腿、沖冷水、吃刺激性的食物 (辣)、聞綠油精 (芳香療法)、用藥物、唱歌、快速呼吸

(2) 快速 (20 秒內) 降低心跳的方法：戴耳機與外隔絕、深呼吸、靜坐、芳香療法、做儀式感、意象、聽音樂、整體節奏放慢。

三、第十三週主題：專注力-1

(一) 活動內容

1. 在亂碼中計算出英文字母 d 並有兩個引號的數量
2. 單腳站立並計算出英文字母 a 並有兩個引號的數量
3. 單腳站立並閉眼，計算出現幾次高頻的音節數量

(二) 規則

1. 限時 20 秒內找出目標數量

2. 成功數出數量

(三) 課程目標

1. 專注力是什麼？

2. 可以如何察覺與檢測專注力？

3. 專注力為何重要？

4. 什麼會影響專注力？

(四) 結果

1. 第一個實作環節結果

第一個階段為難易度最低的遊戲，在 20 秒找出正確數量的學生人數不到一半，此結果成功吸引學生的注意力。

2. 第二個實作環節

第二個階段為難易度中高的遊戲，在單腳站立的情況下，僅有 20 秒找出正確數量的學生人數不到三分之一，此結果讓學生了解到熟悉與不熟悉的身體姿勢會分散注意力。

3. 第三個實作環節

第三個階段為難易度最高的遊戲，在單腳站立且閉眼的情況下，聽出正確高頻音的學生人數不到 6 位，此結果讓學生對於接下來的課程好奇，

並且實際體驗在維持平衡的情況下如果需要同步處理其他資訊是有挑戰性的。

四、第十四週主題：專注力-2（正念）

（一）活動內容

1. 實際操作正念呼吸法
2. 實際體驗正念自我評估
3. 正念身體掃描

（二）規則

1. 聽從老師引導口語進行

（三）課程目標

1. 專注在當下的重要性
2. 專注在當下的益處與需求
3. 正念的意涵與起源
4. 正念實作體驗
5. 正念帶來的好處

（四）結果

1. 第一個實作環節結果

並且讓學生實際體驗“專注力”先是讓學生並上眼睛並且深呼吸，而在深呼吸的的過程中要嘗試將專注力放在呼吸上，再放到鼻尖上，老師有補

充如果很難專注在鼻尖上，可以嘗試將手指觸碰在鼻尖，讓注意力容易轉移到鼻尖。學生回饋注意力一直跑掉，無法長期專注在指定之處

2. 第二個實作環節結果

學生進行填寫正念能力量表並根據統整的分數評估自己的正念能力，學生普遍正念能力在初級程度（注意力會跑掉且無法持久）的居多。

3. 第三個實作環節結果

搭配著指導語引導學生進入實作中，整體的身體掃描過後，與學生告知如果平常想練習時，可以在睡前實施且用舒服的姿勢進行。學生回饋注這是很特別的體驗，且可以更清楚感受到「專注力」。



第五章 討論

本研究以某大學體育系學生為研究對象，為觀察體驗教育教學模式的運動心理學課程對學生生活技能與主觀課程體驗之成效，實施 16 週以運動心理學為主題之課程，當中包含 4 週平面式體驗教育模式的運動心理學課程。本章分為三章節。第一章為體驗教學模式的運動心理學課程對學生生活技能效益。第二章為體驗教學模式的運動心理學課程對學生課程體驗效益。第三節為研究限制。

第一節 體驗教學模式的運動心理學課程對學生生活技能效益

教育是能使整體社會往更加進步與成長之重要因素，而大學是大部分學生在邁入社會前的最後一個學習階段，多數人在畢業後即將投入職場，但對於進入社會就業前應具備的能力，亦即面對未來生活挑戰所需的能力，是否在大學畢業前習得，是高等教育需探討的問題 (Rani, 2018)。學生需要學習新的生活技能，例如應對壓力和挫敗感的能力(Rani, Choudhary & Kusum, 2018)，由上述文獻探討可知，進入社會前的大學期間是人生階段中非常重要的一段必經過程，在大學過程中將塑造出個人的人生觀、生涯發展、價值觀，這將被帶到社會，並影響社會的發展及運作，因此這是從高育的教師所需要重視的問題。

本研究為了期望學生在大學階段能學習良好生活技能，為即將邁入社會的自己做好準備，故探討體驗教育教學模式的運動心理學課程對學生生活技能與主觀課程體驗之

成效，其假設為體驗教育組別的生活技能學習與主觀課程體驗均優於講述組，雖然從生活技能量表以及主觀課程體驗量表分數上以及教師觀察日記上看來，大部分同學在此堂課程中獲得良好的生活技能與課程體驗，不過在統計分析上無顯著差異，這與 Jegannathan, B., Dahlblom, K., 與 Kullgren, G. 於 2014 年主要探討年輕人生活技能的課程介入研究結果相符，分別為實驗組與控制組的心理健康未達顯著、部分心理技能以及人際關係均未達統計上的顯著，以及 O'Hearn, T. C., 與 Gatz, M. 於 2002 年主要探討青少年解決能力效益的研究結果相符，研究結果顯示以學校課程為基礎的學習環境未讓實驗組解決問題的能力有達顯著的提高。很可惜的是研究結果均與假設不符，可能原因如下：

儘管多項研究表明，學生可以透過學習讓他們提升解決問題、時間管理、責任和協作等重要生活技能的能力 (Hall, Palmer & Bennett, 2012 ; Starobin et al., 2014 ; Wolff, 2003)。不過生活技能的發展其實不容易評估，因為這些技能需要時間來發展，而且個人的生活技能能力會隨著時間的推移不斷增加 (Wurdinger & Qureshi, 2015)。生活技能需要縱向評估來追蹤隨著時間的變化(Gould & Carson, 2008)。如 Maureen Weiss、Ron Smith、Frank Smoll 和 Thelma Horn 等學者，耗時 25 年進行探討青少年在運動中的生活技能效益。聯合國兒童基金會將生活技能定義為一大類社會心理和人際交往技能，可以幫助人們做出明智的決定、有效溝通，並培養應對和自我管理技能，從而幫助他們過上健康和富有成效的生活。WHO (1999)將生活技能定義為適應性和積極行為的能力，使個人能夠有效應對日常生活的需求和挑戰。生活技能的習得需要透過一連

串的經驗與挑戰，這些研究均表明了生活技能不但不容易測量且需要耗時多年追蹤生活技能隨著經驗累積的發展狀況，不過因為實驗介入的時間與場所是在學期課堂中，在時間上有 16 週的課程限制，無法再超過 16 週的課程後實施保留測試。除此之外，學生填寫量表平均花費需 20 至 30 分鐘，在實驗過程中安排一次前測與後測，總花費約一小時，實務上需配合授課老師的課程主題與課程進度，因此在實務上無法安排多次測驗。

『這堂課教會了我設定目標，這樣我就可以專注於改進』，在生活技能量表中得分最高的題目，平均分數為 4.1 分，在 Hansen 和 Larson 於 2003 年的研究中發現青少年可以在課外活動中獲得的一些發展經驗和能力。這些能力中包括積極的體驗，例如目標設定。雖然在統計上未達顯著差異，不過從量表分數得知學生從本堂課程中獲得良好的目標設定。而研究顯示當目標是具體且具有足夠的挑戰性時，目標設定是最有可能提高運動表現關鍵 (Locke et al., 1981)。Bryan 和 Hartner 於 1897 年的研究發現，當電報員朝著特定的任務目標努力時，他們的表現會有所提高。目標設定也會影響實驗室和組織環境中的表現，而不管個人、團體或組織均會受到目標設定進而影響到表現 (Locke & Latham, 2002)，無論目標是被主管分配的或是自己設定的還是參與設定的，目標設定都會提高工作上績效 (Latham, Erez, & Locke, 1988; Latham & Frayne, 1989)。除此之外，目標設定不僅影響一個人的表現，它還影響一個人的主觀幸福感。統合分析研究表明，目標達成與正向影響的增加和負向影響的減少有關

(Koestner、Lekes、Powers 和 Chicoine, 2002 年)。Sonnentag (2002) 在對自我調節

文獻中得出了類似的結論。除了一個人的表現，目標設定、回饋和自我效能被證明在培養一個人的主觀幸福感方面發揮著至關重要的作用。

目標設定是一門科學，Locke & Latham 於 1985 的研究發現，具體的且有挑戰性的目標比模糊或簡單的目標能帶來更好的表現。Bandura (1995) 指出達到成功和令人滿意的目標成就是社會心理發展的重要介入因素。透過運動來設定目標的優勢是，運動中的目標通常是有形的，短期的且易於測量的。這提供學生一個更好的機會，可以看到目標設定的價值，並可以成功地完成目標設定和實現目標。於生活技能量表的分數中『這堂課教會了我設定具體目標。』、『這堂課教會了我設定具有挑戰性的目標。』均得到了平均分 4 分的高分，這表明在研究介入中雖然效果未達統計上顯著，不過在分數上還是讓學生獲得良好的目標設定學習效果。

『這堂課教會了我認可他人的成就』成為同時並列第二高分的題目，得到平均分 4 分的高分，如同楊瑞蘭(2014)學者提到，個體透過觀摩旁人的表現也可能產生「既然別人能，自己應該也能」的想法，進而評估自身參與挑戰的自我效能，也就是說，觀察他人而來的替代經驗，可透過社會比較而促進自我效能的知覺。透過體驗學習、塑造情境，使團隊在活動過程中發展團隊歷程，即使過程中發現團隊成員間的差異，重新建立互動及互相信任，藉以提升團隊狀態(蔡居澤，2007)。在體驗教育課程中，每個人擅長的技能不同、學習的速度不一，然而團體合作的活動促使學員會互相幫、為他人著想，進而拉近關係(吳崇旗、呂曉如、郭癸賓，2017)。Baker 等人(2017)研究中也

探討了雇主與體育相關科系畢業生對於就業能力的認知，認為重要的技能有包含：團隊合作精神、人際溝通、社交技能、和解決問題的能力，以及勝任力、自我反思能力，這些是體育專業畢業生在未來就業之關鍵技能。從量表分數上發現，體驗教育班的學生在研究介入的課程中學會了認可他人的成就，以及良好的團體合作。

除了良好的目標設定以及認可他人成就外，量表分數並列第二高分的還有『這堂課教會了我評估問題的解決方案。』獲得平均分4分的高分。培養生活技能在青春到成年的成長歷程中是很重要的學習過程，如果沒有適當的技能來適應和面對生活挑戰，青少年可能會在以後的生活中遇到問題，例如做出錯誤的決定等等 (Mofrad, 2013)。解決問題的能力已被證明可以顯著預測大學生的抑鬱或煩躁不安 (Lakey, 1988; Nezu & Ronan, 1988)，而且擁有良好解決問題的能力通過促進有效的將問題解決會間接降低心理壓力程度，從而減少整個學期過程中壓力調整問題的狀況 (Zurilla, 1990)。課堂中老師強調解決問題是一個複雜的認知-情感-行為過程，根據 D' Zurilla 於 1986 的研究中可以了解解決問題的過程是由兩個主要部分組成：(1) 問題導向和(2) 解決問題的能力。問題導向是指解決問題過程中的動機成分，包括廣義的認知、情緒和行為反應一個人當帶來新的解決問題的情況。這些反應主要來自過去解決問題的經驗，可以影響對新問題解決情況的感知和評估，並且它們可能促進或抑制解決問題的表現，具體取決於特定認知、情感和行為的性質、行為反應傾向。例如，正向取向可能包括：將問題視為挑戰或機會，且以積極情緒回應問題（例如，正向、期望），以

及積極處理問題並迅速處理。另一方面，消極或抑制性取向則包括：將問題視為重大威脅，並且以強烈的負面情緒（例如，焦慮和抑鬱），以及盡可能避免或推遲處理問題。除此之外，問題解決過程還包括以下一組問題解決技巧：(1) 問題定義，(2) 替代解決方案的生成，(3) 制定決策，以及(4) 解決方案實施和驗證。生活技能被定義為“在複雜社會中生存、與他人共處和取得成功的必要技能”(Hamburg, 1990)，其中包括解決問題的能力，由上述結果可得知體驗教育組的學生雖然在本研究中的統計上未達分數的顯著，不過在評估問題的解決方案中，依然獲得高分的學習效果。

第二節 體驗教學模式的運動心理學課程對學生課程體驗效益

如果你問一個大學畢業生他在學校學到了什麼，你認為他會怎麼回答？他會回答說，在物理、會計或某專項課目學到的課堂知識會滋養終身學習，還是時間管理、友誼和課外活動等經歷更有價值？教育學家杜威(1938)指出傳統的（講述式）教學方法和課堂結構經常脫離學生的生活經驗，使在學校獲得的知識與他們的生活無關。杜威

(1938) 指出，學生在傳統學校教育背景下的經歷在很大程度上是乏味的，並且未能積極地讓學生參與他們的教育，許多學生失去了學習的動力。實證研究表明，與採用傳統授課（講述）方式相比，使用互相協助與合作或互動教學方法時，從事體驗學習的學生“表現出更多的學習、更好的概念理解、更高的課堂出勤率、更大的堅持和更多的參與”(Slavich & Zimbardo, 2012)。體驗式教育是以學生為導向的教學法，注重學生

課堂體驗 (Breunig, 2005)。課程體驗效益對於本研究中是重要的依變項，雖然在統計上實驗組與控制組的課程體驗在統計上未達顯著，不過從量表分數上可以發現比起前測，實驗組的課程體驗量表分數還是有往期望的方向前進。研究結果未達統計上顯著的可能原因為：

第一個可能原因為實施前測的時機點，起初為了讓測驗時間的起始點與後測中間只有分班課程的介入，可以更好地讓研究者理解和確定所選介入與測量方式產生的效果 (Dimitrov & Rumrill, 2003) 所以在實施前測的時間點為第十週課程結束後，目的是希望後測的課後量表回饋是完全來自於第十一週至第十四週的分班課程，可以讓體驗教育組與講述組的學生在填寫量表時參考分班介入的課程回饋。從分析結果可以發現，在課程體驗量表滿分為 23 分的情況下（越低分越滿意），體驗教育組前測部分的平均分為 63 分，從此結果可以看出在前十週課程中學生的課程體驗狀況良好，並且體驗教育組的後測分數為 61 分是優於前測，從量表平均分數的結果上可以發現，體驗教學組的學生在學習過程中應該皆獲得良好的課程體驗不過在統計上依然未達顯著。

第二個可能的原因為在實驗介入的過程中新冠肺炎疫情再次升溫，使學校緊急發布遠距離課程消息，迫使研究無法繼續進行實體課程，故在四周分班介入中的其中兩週為了配合防疫規定而不得已使用線上課程的遠距上課方式，必須透過通訊網路、電腦網路、視訊頻道等傳輸媒體，以互動方式進行之教學，而學生藉由網路來學習知識 (Ansoff, 1990)。遠距教學無法做到像是傳統教室在面對面教學過程中老師與學生或是學生彼此間之互動感，因此不論網路教學將如何暢行，許多教學仍然不能用網路教

學來取代面授課程（杜瑞澤等人，2013）。遠距上課過程中，雖然有在線上教學軟體中設定好小組教室供學生分組討論使用，也有適時引導學生使討論活絡度提升進而增加學生課程體驗，遠距課程雖有科技的協助帶來便利性，但面對學習成果驗收、成績的考核、課程品質管理及教學品質較難掌控（Day, 1984），特別是對於體驗教育的課程中包含大量的實作環節，每位學生是否如實依照老師引導操作進行，不易掌控。因此雖然遠距上課縮短了距離限制與彌補疫情時期無法與人近距離接觸的授課方式，但對於課程體驗、學習成效還是有所影響與限制。

儘管因為新冠肺炎疫情而讓實驗在介入期間中無法完全依照計畫進行，不過在實驗介入其中依然在分班課程的過程中維持與控制可能影響結果的混淆變項，例如：進行分班課程的學生於一致的上課日期、上課時間點進行課程，除此之外兩位授課老師於分班課程授課時均採用同一份授課 PPT 進行教學，且為了避免授課老師的風格差異進而影響學生的生活技能與課程體驗（Bennett, 1982），在四周分班介入課程時期兩位老師平均在每班各進行兩次授課，而避免授課老師的教學風格偏差影響到研究結果（Basow, 1998）。

『課程精進了我的團隊習作能力』是課程體驗量表反應最好的題目，在體驗教學班中，大部分實作環節均透過小組方式進行，而在體驗教育的學習過程中可以精進學生溝通、小組解決問題、人際交往能力和小組合作等技能（Moote & Wodarski, 1997）。課程中老師提出授課主題，並引導學生從中探索主題的重要性與價值，過程中學生與

小組成員之間必須互助彼此完成挑戰與任務，在體驗教學模式的課程中除了能精進學生運動心理學的專業知識外，亦能習得團隊合作的能力。

第三節 研究限制

本研究為探討體驗教育教學模式的運動心理學課程對學生生活技能與主觀課程體驗之成效。本研究之研究限制包含以下：

在分班課程中，研究者在體驗教學班觀察到有部分同學因為個性較為內向害羞，在討論環節時較少提出看法一同與小組成員參與討論，儘管在老師的引導下其學生有嘗試的發表想法，不過當老師移動至別組時，個性較為內向的同學依然幾乎無發言。

再加上因為開課系列為體育系，系所學生大多同時為學生運動員身份或是競技運動領域相關人員，平時需要參與比賽或是協助擔任裁判等賽務人員，使學生公務繁忙，因此難免會有學生需要請公假，進而影響學生自身的學習進度。

而同時在研究介入中因為疫情緣故，有長達四週的課程採用線上課程，其中有兩週分班課程，雖然課程中授課老師嘗試引導學生進行課程實作環節，不過因為在螢幕前學生是否有確實執行課程要求，在上課品質的維持上是有一定難度與限制，學生對於課程投入情況與體驗效果也受到影響。

可以從量表分數上發現，仍然有少數同學在課堂中沒有獲得良好的生活技能與課程體驗，由此可知在每位學生人格特質與適應能力以及狀況不同的情況下要達到一樣的學習效果是相較困難的，因此要如何幫助每一位學生都能從課堂中達到良好的學習成效與經驗，需要進一步做探討。

第陸章 結論與建議

本研究的「運動心理學」課程的教學困境包括，一、科學理論與實務執行的知識有落差。二、教學實務上如何讓學生更了解運動心理學理論。三、讓學生了解習得運動心理學知識後對自己的效益為何。四、希望透過好的課程體驗讓學生產生對學習的動機與熱情。因為體驗教學模式的課程是第一次在課堂中嘗試，起初會擔心學生是否無法適應或是排斥的可能，所幸老師在體驗式教學方式的帶領下學生均配合老師在課堂上引導的實作與討論，並且課堂進行的很順利，並且整學期過程中研究者觀察到學生願意花費時間讓作業或是報告有更好的呈現，也願意花時間於課後與小組成員進行討論與模擬。在老師教學日記的紀錄內容也可以看到學生在體驗教學式的課程中很享受與投入在完成課程的任務。本研究結合實作環節，希望可以解決教學實務上的困難與提升學生生活技能，雖然在統計分析上無顯著差異，不過學生在課堂互動良好且從量表分數以及教師教學記錄上看來，大部分同學在體驗教育式的運動心理學課程中皆獲得良好的生活技能以及課程體驗，也提供給授課老師除了以往較常見的講述式教學外，體驗教育式的教學方法也是不錯的選擇之一。

針對研究建議有下列幾點提供參考：

一、目前針對如何提升運動科學課程的學生生活技能與課程體驗的研究數量依然不足，建議未來有更多研究人員針對如何提升運動科學課程的學生生活技能與課程體驗做探討。

二、近幾年新冠肺炎疫情流行於全球，在規劃研究過程中，建議可以計畫針對遠距離上課的體驗教育備案教學計畫，以備不時之需。

體驗式教育將學生帶入社區，幫助學生在課堂學習和世界生活之間架起橋樑，並將惰性知識轉化為可用知識。它基於體驗式學習的理論，這是一個學習者與世界互動並將新學習融入舊結構的過程。體驗式教育可以帶來更強大的學術學習，並幫助學生實現通常與通識教育相關的智力目標，亦可以幫助學生更優雅地從大學過渡到工作，而社區服務經驗則讓他們成為更積極參與的公民。還可以提高通識教育本身的質量，增加學生終生運用知識、批判能力、以及他們在學習中養成的思維習慣。然而，這不會自動或輕易發生。以往講述型教學多以個體為中心，強調教科書知識且以分數評量學生表現，欠缺培養思考能力。美國教育學者杜威認為學校的知識應與生活連結。體驗教育符合 21 世紀多元性、啟發性、團體性的教育理念，並且應用到實際生活中，而且也能夠培養人際關係、創新思考和解決問題的能力，更加了解自我與社會團體的職責。

總而言之，在大學階段的教育應是除了專業知識上的學習之外，生活技能更是必不可少的學習內容，這將會影響大學生在就學間或畢業後的職業選擇、人際關係，良好的人際關係與我們的生活和工作都密切相關，也能讓人精神愉悅，情緒穩定，獲得信心，保持樂觀等正向情緒，這會是高等教育非常重要的目標之一。

致謝

本研究感謝教育部 110 年教學實踐研究計畫之專案補助，致使教學、實踐、研究順利，付梓。



參考文獻

- 江承曉. (2008). 以同儕輔導團體介入活動對提昇大學生情緒管理生活技能之成效研究. 健康促進與衛生教育學報, (29), 1-26.
- 吳英仲, & 李勝雄. (2012). 學生運動員與生涯規劃. 大專體育, (121), 24-30.
- 吳兆田 (2013)。引導反思的第一本書（第2版）。臺北：五南。
- 吳崇旗、呂曉如、郭癸賓(2017)。冒險教育課程對國中曲棍球選手生活效能及團隊凝聚力之影響。臺灣體育運動管理學報, 17(2), 273-297。
- 季力康、賴素玲、陳美燕(1995)：大專網球選手運動目標取向與運動動機之相關研究. 體育學報, 20 輯, 1-12 頁。
- 洪聰敏(1998)：腦波：探討運動及身體活動心理學的另一扇視窗. 中華體育, 11 卷 4 期, 63-74 頁。
- 洪巧菱, 陳衣帆, 黃崇儒, 張育愷, & 洪聰敏. (2014). 射擊準備期的大腦活動: 射擊與動作需求之比較. 體育學報, 47(2), 195-204.
- 黃宏蔣 (2019)。體驗教育課程對大學社團幹部人際能力影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部. (2020). 教育部 108 年各級學校校園安全及災害事件分析報告. 教育部校園安全暨災害防救通報處理中心, 1-132.
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：高等教育。

莊欣耘, & 季力康. (2019). 正念訓練的新契機: 神經影像科學研究之運用. 中華體育季刊, 33(2), 101-112.

周宏室(1995)。Mosston 體育教學光譜的理論與應用。台北市:師大書苑。

黃崇儒. (2009). 運動心理學: 過去, 現在, 與未來. 應用心理研究, (42), 59-80.

葉雅馨. (2008). 大學生主觀壓力源與憂鬱情緒之相關性調查。台北市, 董氏基金會。

楊瑞蘭(2014)。探索教育團體對憂鬱傾向高中生之自我效能影響研究。

謝智謀、吳崇旗、謝宜蓉 (2007) 。體驗學習融入休閒教育課程之實施成效研究。運動休閒餐旅研究, 2 (4) , 39-50。

高三福、張育愷、季力康、林靜兒(2019)。運動心理學在臺灣三十年的回顧與展望。臺灣運動心理學報, 19(1), 1-20。doi: 10.6497/BSEPT.201905_19(1).0001

杜瑞澤, 邱淑萍, 莊立文, & 朱維政. (2013). 遠距教學之線上學習成效影響因子之研究. 文化創意產業研究學報, 3(4), 157-166.

Asonitou, S., Mandilas, A., Chytis, E., & Latsou, D. (2018). A Greek Evaluation of the Course Experience Questionnaire: Students' Conceptions of the Teaching Quality of Higher Education Accounting Studies. International Journal of Business and Economic Sciences Applied Research (IJBESAR), 11(2), 51-62.

Aparna, N., & Raakhee, A. (2011). Life skill education for adolescents: its relevance and importance. Education Sciences and Psychology(2), 3-7.

- Barnhofer, T., Crane, C., Hargus, E., Amarasinghe, M., Winder, R., & Williams, J. M. G. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy as a treatment for chronic depression: A preliminary study. *Behaviour research and therapy*, 47(5), 366-373.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge university press*.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: a criterion-centric approach to validation. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1185.
- Broderick, P. C. (2005). Mindfulness and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction. *Cognitive therapy and research*, 29(5), 501-510.
- Beard, C. M., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan Page Publishers.
- Breunig, M. (2008). The historical roots of experiential education. *Theory and practice of experiential education*, 77-92.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of experiential education*, 28(2), 106-122.
- Bryan, W. L., & Hartner, N. (1897). Studies in the physiology and psychology of the telegraphic language. *Psychological Review*, 4, 27-53.
- Basow, S. A. (1998). Student evaluations: The role of gender bias and teaching styles.
- Bennett, S. K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 170.

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The sport psychologist*, 26(2), 243-260.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.
- Cronin, L. D., & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105-119.
- Curtis, D. D., & Keeves, J. P. (2000). The Course Experience Questionnaire as an institutional performance indicator. *International Education Journal*, 1(2), 73-82.
- Cox, R. H. (2012). *Sport psychology concepts and applications* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Day, G.S. (1984). *Strategic Market Planning: The Pursuit of Competitive Advantage*. Minnesota: West Publishing Company.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 3, 38-49.
- Dimitrov, D. M., & Rumrill Jr, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.
- Doppelmayr, M., & Weber, E. (2011). Effects of SMR and theta/beta neurofeedback on reaction times, spatial abilities, and creativity. *Journal of Neurotherapy*, 15(2), 115-129.

- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 4, 327–354.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal education*, 95(4), 24-31.
- Gould, D., Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *Sport & Exercise Psychology Reviews*, 1, 58-78.
- Gould, D., & Carson, S. (2010). The relationship between perceived coaching behaviors and developmental benefits of high school sports participation. *Hellenic journal of psychology*, 7(1), 298-314.
- Gruzelier, J. H., Foks, M., Steffert, T., Chen, M. L., & Ros, T. (2014). Beneficial outcome from EEG-neurofeedback on creative music performance, attention and well-being in school children. *Biological psychology*, 95, 86-95.
- Gilchrist, L. D., Schinke, S. P., & Maxell, J. S. (1987). Life skills counseling for preventing problems in adolescence. *Journal of Social Service Research*, 10(2/3/4), 73-84.
- Hodge, K., & Danish, S. (1999). Promoting life skills for adolescent males through sport. *Handbook of counseling boys and adolescent males: A practitioner's guide*, 55-71.

- Holden, C. (2000). Global survey examines impact of depression. A new WHO study seeks to verify recent findings on the social and economic burden of depression worldwide using standardized instruments. *Science*, 288, 39-40
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2013). Developing a Conceptual Framework for Life Skills Interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125–1152.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169.
- Hamburg, B. A. (1990). Life-skills training: Preventive interventions for young adolescents. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 323 018.) Hamburg, D. A. (1993). The American family transformed. *Society*, 30, 60-69.
- Hazelworth, M. S., & Wilson, B. E. (1990) The effects of an outdoor adventure camp experience on self-concept. *Journal of Environmental Education*, 2(4), 33-37.
- Hall, W., Palmer, S., & Bennett, M. (2012). A longitudinal evaluation of a project-based learning initiative in an engineering undergraduate programme. *European Journal of Engineering Education*, 37, 155–165.
- Kroll, W., & Lewis, G. (1970). America's first sport psychologist. *Quest*, 13, 1–4.
- Kabat-Zinn J, University of Massachusetts Medical Center/Worcester; Stress Reduction Clinic. *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta, New York 1990.

- Kabat-Zinn J, Massion A O, Kristeller J, et al. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry* 1992; 149: 936–943.
- Kabat-Zinn J. *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion, New York 1994.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 231–244.
- Kabat-Zinn J. *Indra's net at work: the mainstreaming of Dharma practice in society*. Samuel Weiser, York Beach, ME 2000.
- Kristeller J L, Hallett C B. An exploratory study of a meditationbased intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology* 1999; 4: 357–363.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, 55(1), 170.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Latham, G. P., Erez, M., & Locke, E. A. (1988). Resolving scientific disputes by the joint design of crucial experiments by the antagonists: Application of the Erez-Latham dispute

regarding participation in goal setting. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 73, 753–772.

Latham, G. P., & Frayne, C. A. (1989). Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication. *Journal of Applied Psychology*, 74, 411–416.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 205-222.

Lakey, B. (1988). Self-esteem, control beliefs, and cognitive problem-solving skill as risk factors in the development of subsequent dysphoria. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 409–420.

Meyer, J. P. (2003). Four territories of experience: A developmental action inquiry approach to outdoor-adventure experiential learning. *Academy of Management Learning & Education*, 2(4), 352-363.

Mossman, G. J., Robertson, C., Williamson, B., & Cronin, L. (2021). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport – Transfer Scale (LSSS-TS). *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101906.

Nachimuthu, K., & Vijayakumari, G. (2009). Virtual Reality Enhanced Instructional Learning. *Journal of Educational Technology*, 6(1), 1-5.

- Newell, K. M. (1990). Kinesiology: The label for the study of physical activity in higher education. *Quest*, 42, 269–278.
- Nezu, A. M., & Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 134–138.
- Petrie, N. (2011). Future trends in leadership development. Center for Creative Leadership white paper, 5(5), 36.
- Rani,R., Choudhary, M., & Kusum. (2018). Attitude of college students toward slifeskills . *PARIPEX-INDIANJOURNALOFRESEARCH*: 7(2).
- Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 296-312.
- Starobin, S. S., Chen, Y., Kollasch, A., Baul, T., & Laanan, F. S. (2014). The effects of a preengineering project-based learning curriculum on self-efficacy among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 38, 131–143.
- Slavich G. M., Zimbardo P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569-608.
- Sonnentag, S. (2002). Performance, well-being, and self-regulation.
In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological management of individual performance* (pp. 405–424). New York: Wiley.
- Seidman, A., & Brown, S. C. (2006). Integrating Outside Learning with the Classroom Experience: The Student Learning Imperative. *Education*, 127(1).

Singer, R. N. (1989). Applied sport psychology in the United States. *Journal of Applied Sport Psychology, 1*, 61–80.

World Health Organization . (1999). Partners in life skills education. Geneva,

Wiggins, D. K. (1984). The history of sport psychology in North America.

In J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* Champaign, IL: Human Kinetics.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Basic Book.

Wolff, S. J. (2003). *Design features of the physical learning environment for collaborative, project-based learning at the community college level*. St Paul, MN: National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota.

Wurdinger, S., Qureshi, M. Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning. *Innov High Educ* 40, 279–286 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>

Wodarski, J. S. (1988). Preventive health services for adolescents: A practice paradigm. *Social Work in Education, 22*(1), 5-20.

附錄一、生活技能量表

生活技能量表

方向：

生活技能問題：年輕人有各種各樣的經歷，可以從課程中學到很多東西。下面的一些問題詢問您可能通過參加這堂課程後學到的技能。對於這些問題，請評價這堂課程教會您執行所列技能的程度。

所有問題：請圈出每個問題右側的數字來回答。沒有正確或錯誤的答案，所以請盡可能誠實地回答。

<u>團隊合作</u>					
這堂課程教會了我...	完全沒有	有一點	有時候	很常有	非常有
在團隊/小組中工作良好	1	2	3	4	5
幫助另一個團隊/小組成員執行任務	1	2	3	4	5
接受他人的改進建議	1	2	3	4	5
為了團隊/團體的利益與他人合作	1	2	3	4	5
幫助建立團隊/團體精神。	1	2	3	4	5
向團隊/小組成員建議他們如何提高績效	1	2	3	4	5
為了團隊/團體的利益改變我的表現方式	1	2	3	4	5

目標設定					
這堂課程教會了我...	完全沒有	有一點	有時候	很常有	非常有
設定目標，這樣我就可以專注於改進。	1	2	3	4	5
設定具有挑戰性的目標。	1	2	3	4	5
檢查我的目標的進展情況。	1	2	3	4	5
設定短期目標以實現長期目標。	1	2	3	4	5
繼續致力於我的目標。	1	2	3	4	5
設定練習目標。	1	2	3	4	5
設定具體目標。	1	2	3	4	5

社交技能					
這堂課程教會了我...	完全沒有	有一點	有時候	很常有	非常有
開始對話。	1	2	3	4	5
在各種社交場合互動。	1	2	3	4	5
幫助他人而不尋求幫助。	1	2	3	4	5
參與集體活動。	1	2	3	4	5

保持親密的友誼。

1 2 3 4 5

問題解決與決策

這堂課程教會了我...

完全沒有 有一點 有時候 很常有 非常有

仔細考慮一個問題。

1 2 3 4 5

比較每種可能的解決方案以找到最佳解決方案。

1 2 3 4 5

盡可能多地為問題創建盡可能多的解決方案。

1 2 3 4 5

評估問題的解決方案。

1 2 3 4 5

情感技能

這堂課程教會了我...

完全沒有 有一點 有時候 很常有 非常有

知道如何處理我的情緒。

1 2 3 4 5

用我的情緒來保持專注。

1 2 3 4 5

了解我在情緒化時的行為方式不同。

1 2 3 4 5

注意我的感受。

1 2 3 4 5

領導

這堂課程教會了我...

完全沒有 有一點 有時候 很常有 非常有

知道如何積極影響一群人。

1 2 3 4 5

組織團隊/小組成員一起工作。

1 2 3 4 5

知道如何激勵他人。

1 2 3 4 5

幫助他人解決他們的績效問題。

1 2 3 4 5

考慮每個團隊/小組成員的個人意見。

1 2 3 4 5

成為他人的好榜樣。

1 2 3 4 5

為團隊/團體設定高標準。

1 2 3 4 5

認可他人的成就。

時間管理

這堂課程教會了我...

完全沒有 有一點 有時候 很常有 非常有

好好管理我的時間。

1 2 3 4 5

評估我在各種活動上花費了多少時間。

1 2 3 4 5

控制我如何使用我的時間。

1 2 3 4 5

設定目標，以便我有效地利用我的時間。

1

2

3

4

5

溝通

這堂課程教會了我...

完全沒有

有一點

有時候

很常有

非常有

對別人說清楚。

1

2

3

4

5

注意某人在說什麼。

1

2

3

4

5

注意人們的肢體語言。

1

2

3

4

5

與他人良好溝通。

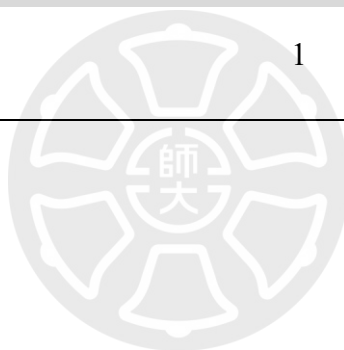
1

2

3

4

5



附錄二、課程體驗量表

標題	題目	1.非常 同意	2.同意	3.稍微 不同 意	4.不同 意	5.非常 不同 意
1	這堂課的老師激勵我盡可能做到最好	1	2	3	4	5
2	老師會花很多時間評價我的學習	1	2	3	4	5
3	老師總是盡力了解我在學習中可能遇到的困難	1	2	3	4	5
4	老師通常會在學習過程中給予我有幫助的回饋	1	2	3	4	5
5	我的老師非常擅長講解	1	2	3	4	5
6	老師努力地使課程變得有趣	1	2	3	4	5
7	課程精進了我解決問題的能力	1	2	3	4	5
8	課程精進了我的分析能力	1	2	3	4	5
9	課程精進了我的團隊習作能力	1	2	3	4	5
10	學完這門課程後，使我有信心解決不熟悉的問題	1	2	3	4	5
11	課程改進了我的書面表達能力	1	2	3	4	5
12	課程要求的標準清楚明瞭	1	2	3	4	5
13	我很清楚本課程的要求與學習目標	1	2	3	4	5

14	去瞭解這門課程的要求是困難的	1	2	3	4	5
15	老師在課程開始就明確表達他對學生的期望	1	2	3	4	5
16	這門課程的學習負擔過重	1	2	3	4	5
17	老師通常給我足夠的時間去理解我必須學習的知識	1	2	3	4	5
18	要把這門課程學好讓我感覺壓力很大	1	2	3	4	5
19	這門課程中要完成的工作量很大，這意味著不可能全部理解	1	2	3	4	5
20	要學好這門課程只需要有良好的記憶力	1	2	3	4	5
21	這門課程考試內容背誦多於理解	1	2	3	4	5
22	對我工作的評價回饋通常只有分數或等第	1	2	3	4	5
23	總體上，我滿意課程品質	1	2	3	4	5